

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TATIANA RABITTO

A AÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO JUNTO A ESTUDANTES COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA REVISÃO SOB A
PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.

CURITIBA

2021

TATIANA RABITTO

A AÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO JUNTO A ESTUDANTES COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA REVISÃO SOB A
PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Norma da Luz Ferrarini

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Rabitto, Tatiana

A ação profissional do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais : uma revisão sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade. / Tatiana Rabitto. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Norma da Luz Ferrarini

1. Psicologia escolar. 2. Estudantes com deficiência – Educação básica. 3. Psicólogos escolares. 4. Prática profissional. 5. Educação inclusiva. 6. Subjetividade. I. Ferrarini, Norma da Luz, 1957-. II. Título.

CDD – 370.15



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PSICOLOGIA -
40001016067P0

ATA Nº240

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM PSICOLOGIA

No dia dez de fevereiro de dois mil e vinte e um às 14:30 horas, na sala da plataforma digital Rede Nacional de Pesquisa (RNP) <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/norma-da-luz-ferrarini>, conforme determinações da Portaria nº36/2020 da CAPES, das Portarias nº754/2020 e nº75/2021 da Reitoria UFPR e das recomendações da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFPR (PRPPG), foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **TATIANA RABITTO**, intitulada: ***A ação profissional do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais: uma revisão sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade***, sob orientação da Profa. Dra. NORMA DA LUZ FERRARINI. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: NORMA DA LUZ FERRARINI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, NORMA DA LUZ FERRARINI, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A Banca ressalta a qualidade teórica-metodológica do trabalho, recomenda a publicação e a mudança de nível de Mestrado para Doutorado, ou seja, o ingresso direto no Doutorado sem a necessidade de processo seletivo, a fim de dar continuidade da pesquisa.

Assinatura Eletrônica

10/02/2021 18:47:14.0

CURITIBA, 10 de Fevereiro de 2021.

NORMA DA LUZ FERRARINI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/02/2021 19:02:20.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/02/2021 19:07:57.0

ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Praça Santos Andrade, 50, 2o andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-010 - Tel: (41) 3310-2644 - E-mail: pgpsicologia@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 73411

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 73411



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PSICOLOGIA -
40001016067P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TATIANA RABITTO** intitulada: ***A ação profissional do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais: uma revisão sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade***, sob orientação da Profa. Dra. NORMA DA LUZ FERRARINI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

10/02/2021 18:47:14.0

NORMA DA LUZ FERRARINI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/02/2021 19:02:20.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/02/2021 19:07:57.0

ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Praça Santos Andrade, 50, 2o andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-010 - Tel: (41) 3310-2644 - E-mail: pgpsicologia@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 73411

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 73411

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por todos os dons a mim confiados e que permitiram chegar até aqui. Agradeço às pessoas com necessidades educacionais especiais, que marcaram sobremaneira minha atuação profissional e minha vida, Douglas, André, João, Daniel, Leonardo, Luan, Lucas; àqueles com uma especificidade linguística, pessoas surdas que admiro, Thiago, Laís, Suellym, Virmond, Márcio (*in memoriam*); e outras pessoas que, devido ao trabalho intenso e por vezes numeroso, não são lembradas por seus nomes, mas que também contribuíram com a construção do meu conhecimento e caracterizaram o dia a dia relacionado à educação especial e inclusiva.

Agradeço aos meus familiares! Em especial Lígia, Ademir, Rogério e Júlio, que desde o início vislumbraram com orgulho este meu desejo: incentivando, apoiando e favorecendo para que ele se concretizasse, além de se manterem presentes e próximos, inclusive durante o período de escrita da dissertação.

Agradeço ao meu companheiro Maurício, que por vezes tomou para si o desejo do mestrado como se fosse seu, agradeço seu incentivo e as tantas vezes que me acalmou. À Isabella, pela disponibilidade em analisar as versões traduzidas dos artigos e resumos.

Agradecimento especial à amiga, prima, incentivadora e exemplo de profissional docente, Prof^a. Dra. Estela Iraci Rabito, que tem relevantes contribuições no percurso da minha carreira profissional.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, por meio dos estimados servidores, representantes e gestores – da Secretaria Municipal de Educação, do Departamento de Educação Especial, do CEMAE Hellen Keller, da Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos e da Secretaria Municipal de Cultura – que, à época, participaram do processo de pedido de afastamento para estudos e assim possibilitaram a execução deste trabalho. Obrigada!

Agradeço às colegas de profissão que tenho por perto, psicólogas e amigas, que realizam trabalhos encantadores e se esforçam pelo compromisso social dos psicólogos com a educação. Em especial Andréa, que pacientemente ouviu e leu minhas produções, colaborando com questionamentos e sua valiosa opinião. Às demais colegas de trabalho, que contribuíram em minha experiência profissional e

impulsionaram qualidades que me permitiram realizar ações profissionais com estas crianças, em especial a cada uma de todas as psicopedagogas com quem trabalhei em dupla.

Agradeço às(aos) profissionais que trilharam o caminho do mestrado comigo, dividindo alegrias, conquistas, angústias, dúvidas e principalmente sendo acolhedoras(es), representadas(os) aqui pelas(os) colegas de curso, Walewska, Pollyana, Sara, Amanda e Victor.

Agradeço à Prof^a. Dra. Miriam Aparecida Graciano Pan e à Prof^a. Dra. Denise de Camargo, por participarem do exame de qualificação da pesquisa, que direcionou o trabalho e mostrou novos caminhos, assim como por aceitarem o convite para a banca de defesa, é uma honra contar com a avaliação de profissionais que vivenciam a educação especial e as emoções no contexto escolar, seus textos expressam muitas de minhas inquietações!

Agradeço à Prof^a. Dra. Albertina Mitjáns Martínez, sua orientação afetuosa, firme e acolhedora nos grupos de estudo, favoreceu segurança e autovalorização. Seus trabalhos publicados permitiram as discussões aqui realizadas, promoveram reflexões quanto à minha prática profissional e representaram inúmeros momentos que vivenciei na educação inclusiva, junto aos professores, pais e estudantes. Sua participação na banca de defesa é enriquecedora para este trabalho e para as ações que ele possa suscitar!

Por fim, agradeço intensamente a quem admiro pessoal e profissionalmente, Prof^a. Dra. Norma da Luz Ferrarini. Agradeço por compartilhar comigo o seu conhecimento, por orientar a pesquisa, promover minha aprendizagem sem prejulgamentos, incentivar reflexões e ações, por acolher e dividir comigo as frustrações e as conquistas deste período! Deus a abençoe.

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar artigos científicos referentes à atuação de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira, sob a perspectiva Cultural-histórica da Teoria da Subjetividade, de González Rey. Os capítulos iniciais apresentam apontamentos sobre a educação especial e a educação inclusiva, a qual é considerada como uma educação sem diferenciação e para todos, desviando-se da forma dominante como vem sendo referido este público. Expõem-se argumentos para a atuação da psicologia no contexto escolar, desafios enfrentados e o percurso da luta dos psicólogos por sua inserção e manutenção na educação básica brasileira. Quanto à concepção teórica que fundamenta o trabalho, inicia-se por uma breve explanação quanto à Psicologia Cultural-histórica, em específico as contribuições de Vigotsky à educação pelo prisma de González Rey. A educação inclusiva, dificuldades de aprendizagem e deficiência são apresentadas em discussões e reflexões propostas por autores amparados na Teoria da Subjetividade, contemplando contribuições do referido embasamento teórico para a atuação de psicólogos nesse contexto. Com o método de revisão integrativa de literatura foi possível identificar, sintetizar e analisar artigos científicos, referentes à atuação de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais ou à comunidade escolar relacionada a eles. A busca foi realizada nas bases de dados PEPsic, SciELO e ERIC, sem delimitação temporal e contemplou descritores relativos aos temas psicologia escolar, prática profissional e educação especial. Os critérios de elegibilidade proporcionaram a seleção final de onze artigos. Viabilizou-se a discussão e comparação das informações identificadas nas publicações incluídas, com o conhecimento teórico adotado, neste caso a Teoria da Subjetividade. Identificou-se carência de artigos referentes à atuação de psicólogos na educação inclusiva e predomínio de publicações subsequentes à perspectiva inclusiva. Os artigos incluídos descrevem formas de atuação tradicionais, emergentes e combinadas, distanciando-se do modelo clínico de atuação dos psicólogos na escola; relatam ações profissionais concordantes ao caráter proposto pela Teoria da Subjetividade aos psicólogos na educação, ou seja, com atuação não diretiva do profissional, favorecedora de novos sentidos subjetivos nos estudantes e comunidade escolar, promovendo o posicionamento crítico, ativo e criativo dos envolvidos. Contudo, também foram encontrados artigos que relatam intervenções diretivas e individualizantes. Conclui-se que há espaço para novas ações profissionais dos psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais e comunidade escolar, especialmente no que se refere a contemplar a dimensão subjetiva da aprendizagem e a subjetividade social configurada nestes espaços escolares.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Prática Profissional; Atuação do Psicólogo; Educação Inclusiva; Teoria da Subjetividade.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze scientific articles concerning the psychologist's professional practices with students regarding special educational needs in Brazilian basic education (comprising Preschool, Elementary School, Middle School and High School), from the Cultural-Historical perspective of the Theory of Subjectivity, by González Rey. The initial chapters present notes about the special education and inclusive education, which is regarded as an education without differentiation and for all, deviating from the dominant form in which this public has been referred to. Arguments for the performance of psychologist's in the school context, challenges faced and the path of the struggle of psychologists for their insertion and maintenance in basic Brazilian education are exposed. As for the theoretical conception that fundamentals the work, initiates with a brief explanation of historical cultural psychology, in particular the Vigotsky's contributions to education by the prism of González Rey. The inclusive education, apprenticeship difficulties and disabilities are presented in discussions and reflections proposed by supported authors on the Theory of Subjectivity, contemplating contributions of the theoretical basis for the psychologist's performance on this context. With the integrative literature review method, it was possible to identify, synthesize and analyze scientific articles concerning the psychologist's performance with students regarding special educational needs or the school community related to them. The search was realized on the databases PEPsic, SciELO e ERIC, without temporal delimitation and contemplated descriptors related to the themes of school psychology, professional practice and special education. The eligibility criteria provided the final selection of eleven articles. Made it possible to discuss and compare the information identified in the included publications with the adopted theoretical knowledge, in this case the Theory of Subjectivity. Identified itself the lack of articles referring to the psychologist's performance on the inclusive education and a predominance of publications following to the inclusive perspective. The included articles describe forms of traditional actions, emerged and combined, distancing from the clinical model of psychologist's actions at school, reported professional actions in agreement with the propositions of the Theory of Subjectivity for psychologists in education, that is, with a non-directive action by the professional, favoring the emergence of new subjective meanings in students and in the school community and thus promoting a critical, creative and active attitude of those involved. However, articles reporting directive and individualizing interventions were also found. It is concluded that there is room for new professional actions of psychologists concerning students with special educational needs and school communities, especially with regard to contemplate the subjective dimension of learning and social subjectivity configured in these school environments.

Keywords: School Psychology; Professional Practice; Psychologist's Performance, Inclusive education; Theory of Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES	131
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LISTA DE DESCRITORES E TERMOS LIVRES.....	125
QUADRO 2 - ESTRATÉGIA DE BUSCA UTILIZADA NAS BASES DE DADOS.....	126

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PUBLICAÇÕES INCLUÍDAS NA REVISÃO	135
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABRAPEE	- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
AMSTAR	- <i>Assessment of Multiple Systematic Reviews</i>
ANPEPP	- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
APA	- <i>American Psychological Association</i>
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BVS-Psi	- Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	- Centros de Atenção Psicossocial
CEMAE	- Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CFP	- Conselho Federal de Psicologia
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CRAS	- Centro de Referência da Assistência Social
CREPOP	- Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
CRP	- Conselho Regional de Psicologia
DeCS	- Descritores em Ciências da Saúde
DI	- Deficiência intelectual
DSM	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ERIC	- <i>Education Resources Information Center</i>
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	- Grupo de Trabalho
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
NEE	- Necessidades educacionais especiais
PNEE	- Política Nacional de Educação Especial
PEE	- Psicologia Escolar e Educacional

PEPsic	- Periódicos Eletrônicos em Psicologia
Pestalozzi	- Sociedade Pestalozzi do Brasil
PRISMA	- Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises
QI	- Coeficiente intelectual
RI	- Revisão integrativa
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SRM	- Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
ZDP	- Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	20
2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	32
2.1 DENOMINAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	37
2.2 INCLUSÃO COMO OPOSTO DE EXCLUSÃO OU SINÔNIMO DE OPORTUNIDADE?	42
2.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	45
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO	47
3.1 DESAFIOS DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO	53
3.1.1 A luta atual pela inserção e manutenção dos psicólogos na educação básica... ..	56
4 PSICOLOGIA CULTURAL-HISTÓRICA	60
4.1 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY À EDUCAÇÃO, NA PERSPECTIVA DE GONZÁLEZ REY	65
5 TEORIA DA SUBJETIVIDADE E EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	72
5.1 PRESSUPOSTOS GERAIS E PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE	73
5.1.1 Sentidos subjetivos e configurações subjetivas	75
5.1.2 Subjetividade individual e subjetividade social	77
5.1.3 Subjetividade social da escola e sua relação com a educação inclusiva.....	79
5.1.4 Sujeito e o sujeito que aprende	82
5.1.5 Teoria da Subjetividade e os sistemas de ações profissionais dos psicólogos na educação	86
6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE	88
6.1 DIMENSÃO SUBJETIVA DA APRENDIZAGEM	89
6.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE	98
6.3 DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE	102

6.3.1	Discurso das diferenças.....	104
6.3.2	Discurso dos direitos.....	106
6.3.3	Centralidade do diagnóstico	107
6.4	ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PSICÓLOGOS, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	108
6.4.1	Formas de atuação tradicionais e emergentes dos psicólogos na educação, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade	114
7	CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....	119
7.1	MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA	121
7.1.1	Tipo de Estudo.....	121
7.1.2	Identificação do tema e questão de pesquisa	122
7.1.3	Fontes de informação	123
7.1.4	Busca.....	124
7.1.5	Seleção das publicações - critérios de inclusão e exclusão das publicações contempladas na pesquisa	127
7.1.6	Definição de informações a serem identificadas nas publicações	128
8	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	130
8.1	PROCESSO DE SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES.....	130
8.1.1	O que revelam os critérios de inclusão e exclusão	132
8.2	IDENTIFICAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES	134
8.3	PROCESSO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA E DISCUSSÃO, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE	136
8.3.1	Caracterização e contextualização das publicações analisadas	137
8.3.1.1	Embasamento teórico, perspectiva crítica em psicologia escolar e concepção de educação inclusiva.....	144
8.3.2	Que ações profissionais os psicólogos têm desenvolvido junto a estudantes com necessidades educacionais especiais?	151
8.3.3	Que ações dos psicólogos são convergentes às propostas da Teoria da Subjetividade para esse contexto?	158
8.3.4	Resultados da atuação profissional dos psicólogos.....	159
8.3.5	Efeitos da atuação profissional dos psicólogos na aprendizagem formal e na socialização do estudante.....	160
8.3.6	A avaliação psicológica e os instrumentos usados na atuação profissional .	161

8.3.7	Indicações para a atuação dos psicólogos	165
8.3.8	Pontos positivos, negativos e desafios na atuação dos psicólogos na educação especial e inclusiva	166
8.3.9	Formas de atuação profissional tradicionais e emergentes, nas publicações incluídas.....	172
8.4	DISCUSSÃO EM APROXIMAÇÃO COM A PRÁTICA PROFISSIONAL	176
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNCIDE 1 – TABELA DE INFORMAÇÕES IDENTIFICADAS NAS PUBLICAÇÕES.....	203
	ANEXO 1 – INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE METODOLÓGICA DE REVISÕES SISTEMÁTICAS	215
	ANEXO 2 – FLUXOGRAMA PRISMA	216
	ANEXO 3 – CKECK LIST PRISMA	217
	ANEXO 4 – STATUS DA SUBMISSÃO DE ARTIGO.....	218
	ANEXO 5 – STATUS DA SUBMISSÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	219
	ANEXO 6 – EVENTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – PSICOLOGIA PARA TODOS 2020	220

APRESENTAÇÃO

Estimados leitores, psicólogos (as), colegas de profissões afins à área da educação, estimadas professoras da banca de defesa desta Dissertação de Mestrado, já estou agradecida por seu interesse no tema da pesquisa, por sua leitura e criticidade com o conteúdo, assim como por suas contribuições, que certamente serão enriquecedoras para as reflexões propostas ao longo do texto e, portanto, para ações dos psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais. Faz-se necessário pedir sua tolerância com minhas limitações na forma de escrita e com outras possibilidades de apresentação das informações, que talvez eu não tenha identificado. Justifico que, de maneira singular, o trabalho foi construído partindo de minha perspectiva pessoal, profissional, social, emocional, enfim, subjetiva. Empreguei esforços em escrever um texto que pudesse, de alguma forma, ser útil a outros colegas.

Desde que comecei a pensar em um projeto de pesquisa para apresentar à seleção do mestrado o desejo era que colegas – psicólogos e outros profissionais que atuam na educação – encontrassem nestas páginas, em algum grau, segurança para suas ações profissionais, identificação e reconhecimento às ações desenvolvidas em seus locais de trabalho. Com o intuito de encorajar novas ideias, de que alguma parte do texto possa favorecer a criatividade, gerar sentidos subjetivos que favoreçam o processo de aprendizagem e consequentemente de desenvolvimento humano dos profissionais que atuam na educação inclusiva, ou ainda, que algum trecho seja ânimo para fortalecer o compromisso social com a educação e principalmente com a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Estarei agradecida da mesma forma se este o servir para enaltecer as ações profissionais, a prática, o trabalho, para que colegas psicólogos reconheçam o quão valoroso é o seu trabalho junto a estes estudantes e possam também publicar e compartilhar sobre sua atuação profissional, assim tornando possível que outros psicólogos desenvolvam ações favorecedoras no contexto da educação.

As Professoras Dra. Norma da Luz Ferrarini e Dra. Miriam Graciano Pan incentivaram a elaboração desta apresentação, a qual teve inspiração na obra de Marques (2006) – *Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa*. Desta forma escolho iniciar essa pesquisa apresentando-me, assim como ao texto construído até o momento, do qual fazem parte minha trajetória acadêmica e profissional, atrelada a

influências familiares e sociais: uma construção permanente de minha identidade e carreira como psicóloga, da minha subjetividade.

Meu primeiro contato com a deficiência intelectual se deu na infância: um vizinho cativante, presente, divertido e sentimental, Dodô, que sempre me despertou, e ainda desperta, afeto, curiosidade e amor – ele personifica e representa tantas outras pessoas com necessidades educacionais especiais que marcaram momentos importantes da minha vida.

Não me lembro de planejar ou almejar o trabalho junto a pessoas com necessidades especiais. Foi de surpresa que a educação especial/inclusiva se apresentou como possibilidade de trabalho na minha vida, por meio de um concurso público municipal para o qual não estava definido o campo de atuação da psicologia. Decorridos 12 anos de atuação profissional na área da educação, foram contemplados diversos espaços educacionais: escolas de ensino comum, escola especial, centros de atendimento educacional especializado, secretaria municipal de educação, conselho municipal de educação e também a escola de educação especial para surdos, onde a cultura surda me fascinou e cheguei a me tornar intérprete de Libras (língua brasileira de sinais).

Pontuo e valorizo que a atuação profissional desenvolvida, comumente ocorreu junto a profissionais pedagogas, professoras, fonoaudiólogas, entre outras. As ações tiveram diversos enfoques – conforme a gestão administrativa e demandas de trabalho – entre eles, enfoque individual (avaliação e atendimento psicológico) e institucional, palestras, orientação a pais e profissionais da educação. O público a que se destinam as ações dos psicólogos são os estudantes do ensino comum que apresentam alguma necessidade educacional especial ou dificuldade de aprendizagem, assim como estudantes da escola especial do município, bem como à comunidade escolar envolvida.

Nessa trajetória, foi constante a busca por aperfeiçoamento profissional, por meio de supervisão psicológica especializada, participação em congressos, cursos, conferências municipais de educação, especializações e as tentativas de aprimoramento acadêmico por meio do mestrado, seleções que participei nos anos de 2012, 2014 e de 2018, no qual tive êxito. A Prof^a. Dra. Norma da Luz Ferrarini me proporcionou contato com os textos do Professor Dr. Fernando Luis González Rey (in memoriam, 1949-2019) e da Prof^a. Dra. Albertina Mitjáns Martínez, que remeteram maravilhosamente à minha prática profissional, abordando uma dimensão tão pouco

explorada e discutida durante minha formação e carreira, a dimensão subjetiva da aprendizagem. Tive a grata oportunidade de ouvi-los pessoalmente em 2018 e à Prof^a. Albertina, presencialmente, no Simpósio de Epistemologia Qualitativa, em 2019 e nos encontros virtuais dos grupos de estudos coordenados pela Prof^a. Norma com a valiosa participação da Prof^a Albertina, nos anos de 2019 e 2020. Me senti privilegiada e honrada quando recebi o aceite de sua participação na avaliação do trabalho e na banca de defesa!

Minha intenção e direcionamento de ações profissionais, ao meu ver, coadunam com o referencial proposto por estes autores – a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa desenvolvidas por González Rey (1997, 2003, 2005, 2015, 2016, 2019) e González Rey e Mitjáns Martínez (2017). Assim como, aos objetivos da linha de pesquisa Educação, Trabalho e Subjetividade, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPR – que entre outros, propõe identificar os efeitos produzidos pelas práticas psicológicas, nos contextos da educação e do trabalho. Linha de pesquisa e embasamento teórico que, aliados à pesquisa científica, julgo fornecerem direcionamentos teóricos e práticos para fundamentar a atuação dos psicólogos no contexto da educação de maneira crítica, comprometida e integral.

Visando integrar reflexões da prática profissional e da pesquisa científica, apresento a dissertação intitulada “A ação profissional do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais: uma revisão sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade”. Os capítulos iniciais apresentam um mapeamento da realidade da educação especial e inclusiva nos últimos anos, em especial pelo prisma da Teoria da Subjetividade, na perspectiva da Psicologia Cultural-histórica; assim como uma contextualização sobre os desafios da psicologia no campo da educação e algumas contribuições deste embasamento teórico para a atuação de psicólogos nesse contexto. Tais capítulos construíram um corpo teórico que viabilizou a ampla discussão das informações, identificadas nas publicações incluídas por meio de uma Revisão Integrativa de Literatura, esta, descrita sob o título Construção Metodológica. Apresentam-se as informações identificadas e sua discussão é elaborada com base no referencial da Teoria da Subjetividade. Por fim, sinaliza-se a possibilidade de outras pesquisas na área.

1 INTRODUÇÃO

As práticas profissionais, consideradas como favorecedoras do desenvolvimento humano pela Teoria da Subjetividade, estruturam-se como um rico espaço para a pesquisa. Aliadas, a prática profissional e a pesquisa são úteis para as transformações sociais nos contextos de atuação dos psicólogos, entre eles está a atuação junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira¹. Esse campo de atuação não é novo, contudo acredita-se que pode haver possibilidade de novas ações profissionais dos psicólogos na educação especial e na educação inclusiva, tendo por base as contribuições apresentadas pela perspectiva Cultural-histórica da Teoria da Subjetividade – desenvolvida por Fernando Luis González Rey (1997, 2003, 2005a, 2016, 2019; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Tal referencial tem desdobramentos no campo da psicologia escolar, da formação de psicólogos e da prática profissional, diante disso, justifica-se revisar, na literatura científica, as práticas desenvolvidas pelos psicólogos, especificamente com estudantes com necessidades educacionais especiais e discutilas sob o referencial teórico adotado.

A Psicologia e a Educação se mantêm interdependentes e interatuantes, muitos anos antes da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil já haviam práticas nesse campo de atuação, que foi se consolidando e é denominado Psicologia Escolar e Educacional (PEE). As expressivas discussões e mudanças ocorridas na área, a partir das décadas de 1980-90 alavancaram o compromisso social dos psicólogos também no campo da educação, o que favoreceu que a psicologia se voltasse para as necessidades da realidade brasileira e promoveu um olhar crítico para as práticas dominantes exercidas pelos psicólogos na educação – como explanado historicamente por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), Conselho Federal de Psicologia (2016), Guzzo et al. (2010), Januzzi (2004a), entre outros.

As experiências de inclusão escolar vêm aumentando no contexto escolar, especialmente a partir da implantação das propostas e programas advindos com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

¹ O nível de ensino da educação básica brasileira contempla as seguintes etapas: educação infantil; ensino fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano escolar); ensino fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano escolar); ensino médio; educação profissional; e educação de jovens e adultos (INEP, 2019).

(BRASIL, 2008), quando a educação especial passou a ser definida como uma modalidade não substitutiva à escolarização regular. A perspectiva inclusiva contempla um conjunto de ações, com a finalidade de assegurar a inclusão escolar assim como “eliminar barreiras”, que dificultam o processo de escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento² ou altas habilidades/superdotação – delimitados como público alvo da educação inclusiva, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008, 2011). Recentemente a perspectiva inclusiva voltou a ser foco de notícias e manifestações, decorrentes da aprovação pelo governo federal de uma nova política educacional para a área, denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Contudo, diante de posicionamentos contrários à nova política por parte de entidades ligadas às pessoas com deficiência, o decreto foi liminarmente suspenso (TEIXEIRA, 2020).

É fato que a diversidade de necessidades, apresentadas pelos estudantes na realidade educacional brasileira, vai além da delimitação de público feita pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008, 2011). Tal diferença, na educação, abrange as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar, as diversidades referentes a gênero, raça-etnia, classe social, entre outras necessidades de apoio e de ações dos diversos profissionais que atuam no contexto escolar, entre eles os psicólogos.

As necessidades apresentadas pelos estudantes não se referem exclusivamente à deficiência intelectual, física ou sensorial, mas perpassam a inclusão social, o que implica a necessidade de atuação dos psicólogos de maneira crítica, comprometida com a transformação da sociedade e com vistas ao desenvolvimento humano. Assim, compreende-se a educação inclusiva de uma forma mais abrangente do que apenas a inclusão dos estudantes da educação especial no ensino comum, uma educação sem diferenciação, a todos, da mesma forma como propõem Mitjáns Martínez e González Rey (2017).

² Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é um termo ainda usado em documentos referentes à inclusão escolar. No entanto a nomenclatura atual é Transtorno do Espectro Autista (TEA), o qual “caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.”, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014, p.31).

A orientação de Vigotsky³ para o social, sua teoria que contempla processos culturais e históricos, a concepção de aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo humano, se mostram indispensáveis para avançar nas questões contemporâneas da educação especial e inclusiva. As contribuições do autor russo, um dos principais representantes da Psicologia Histórico-cultural, foram estudadas e abordadas de maneira criteriosa e questionadora por González Rey (2012a, 2016; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), análise essa que contribui para os avanços na compreensão de conceitos da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Fernando Luis González Rey (1949-2019) desenvolveu, sob o enfoque da Psicologia Histórico-cultural – ou Cultural-histórica, como a denomina – a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2005a, 2016, 2019; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), para estudar o tema da subjetividade nos diversos campos de atuação profissional da psicologia, em que:

A definição da subjetividade se apresenta através de categorias capazes de expressar, na unidade simbólico-emocional, a mobilidade e diversidade da experiência dos indivíduos e dos grupos sociais. (...) Ambas as dimensões da subjetividade, social e individual, integram-se reciprocamente e de forma recursiva nas configurações subjetivas sociais e individuais. Nessa perspectiva, ações profissionais orientadas à mudança e ao desenvolvimento de pessoas e instituições devem integrar ambos os níveis da subjetividade em seus objetivos. (...) Segundo essa proposta, a subjetividade não representa uma estrutura intrapsíquica individual que determina o comportamento, mas representa uma qualidade que especifica os processos humanos nas condições da cultura. (...) A subjetividade é uma produção singular que caracteriza a experiência vivida (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p. 56).

O termo “cultural-histórico” é utilizado pelos autores apoiados na Teoria da Subjetividade, para se referir ao aporte teórico e epistemológico da Psicologia Histórico-cultural: em razão de ter sido utilizado desta forma nos trabalhos originais de Vigotsky e ser esta a correta tradução do termo, “mesmo reconhecendo que histórico-cultural é a expressão mais utilizada em espanhol e português” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.16); além de ser uma forma de afirmar e

³ O nome do autor russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) é citado de diferentes formas na literatura – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskyj, Vygotsky, Vygotski. Adota-se neste trabalho a grafia Vygotsky, como também utilizada por Gonzalez Rey (2012a). Porém, nas referências e citações, será utilizada a grafia do texto original.

marcar esse legado da psicologia soviética e russa na Teoria da Subjetividade, como indica Albertina Mitjáns Martínez (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020c, informação verbal)⁴.

Dessa forma, a Teoria da Subjetividade, apoiada nos pressupostos da Psicologia Cultural-histórica, considera os fenômenos humanos constituídos em relação com a realidade social, cultural e histórica, e avança ao contemplar a dimensão subjetiva individual e social abarcadas nas atividades humanas e, no caso, nas ações profissionais. Assim, pressupõe-se que as propostas desenvolvidas sob o enfoque da Teoria da Subjetividade para as ações dos psicólogos na educação especial na atualidade, favoreçam uma atuação profissional mais abrangente e voltada às especificidades desse contexto.

As práticas profissionais, na perspectiva teórica adotada, não são consideradas apenas como intervenções pontuais para resolução de um problema específico ou resolvidas apenas pelo ponto de vista do profissional. A Teoria da Subjetividade concebe que as práticas profissionais podem e devem ser favorecedoras do desenvolvimento humano, nas quais a subjetividade individual do profissional e a subjetividade social também estão implicadas. González Rey; Goulart; Bezerra (2016, p.55) referem-se a essas práticas psicológicas de forma abrangente, utilizando o termo “sistema de ações profissionais”, com vistas a minimizar o “caráter diretivo, unilateral e pouco participativo das práticas associadas com a intervenção psicológica nas diferentes áreas da psicologia”. Sendo assim, neste trabalho são utilizadas as expressões “sistemas de ações profissionais”, “ações profissionais”, “ações dos psicólogos” para fazer referência às práticas, técnicas, intervenções, ou seja, à atuação do psicólogo no dia a dia de trabalho, quando se subentende que sejam favorecedoras do desenvolvimento humano.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2018), o contexto escolar engloba várias formas de atuação dos psicólogos, das quais se destacam: os processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento humano, o apoio à implementação das políticas públicas e o favorecimento de inclusão das pessoas com deficiências. Ao considerar o contexto histórico e social, percebe-se necessidade constante de atualização das práticas

⁴ MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Encontro online do Grupo de Estudos Fernando González Rey: Marxismo, Subjetividade e Psicologia Cultural-Histórica. Coordenado pela professora Norma da Luz Ferrarini, UFPR, em 27 de outubro de 2020. [informação verbal]. Curitiba e Brasília, 2020c.

profissionais, com uma proposta teórica que embase as transformações necessárias à implementação de uma efetiva educação inclusiva, bem como ao contemplar as vivências individuais, sociais e culturais dos estudantes, considerando amplamente o compromisso dos psicólogos com a educação brasileira. Um fato importante e atual, em relação à atuação de psicólogos na educação, foi a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) – que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa é mais uma justificativa para analisar as ações dos psicólogos no contexto educacional. Discussões e intensas mobilizações de entidades profissionais relacionadas à psicologia e ao serviço social vêm ocorrendo, e visam a implementação desta nova lei nos estados e municípios (CFP, 2020a). Sendo assim, faz-se oportuno conhecer que ações os psicólogos desenvolvem no contexto escolar e o que ainda pode, ou precisa, ser desenvolvido.

Contudo, o compromisso dos psicólogos com a educação perpassa também pela produção científica, desta forma considera-se necessário estudar as ações dos psicólogos desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, relatadas na literatura especializada. Os trabalhos de Albertina Mitjáns Martínez (2003b, 2009, 2010) – apoiados na perspectiva da Teoria da Subjetividade – aprofundam, de maneira crítica e comprometida, a discussão da atuação dos psicólogos na educação e da sua produção científica, ao apontar que “o compromisso dos psicólogos com a melhoria da qualidade da educação se expressa não apenas na sua prática profissional, mas também na sua produção científica” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 175).

Tomando portanto, as ações profissionais e a produção de conhecimento como necessárias para a transformação social, considera-se que as pesquisas amparadas pela Teoria da Subjetividade – que abrangem as grandes áreas da psicologia, educação, aprendizagem e desenvolvimento humano, sob o enfoque da macrocategoria Subjetividade – contemplam subsídios epistemológicos, teóricos e metodológicos para favorecer o desenvolvimento teórico e aprofundar o estudo de ações possíveis e emergentes dos psicólogos no contexto escolar; contribuindo com uma real e positiva transformação dos espaços educativos em inclusivos.

Algumas produções científicas, sobre práticas profissionais na psicologia escolar, se apresentam em trabalhos semelhantes ao proposto aqui. Como caminho preliminar para esta pesquisa, foram identificadas algumas revisões de literatura

científica, que abordam o tema de práticas profissionais na psicologia escolar, entre elas as de Santos et al. (2018); Ronchi, Iglesias e Avellar (2018); e Souza et al. (2014). Tais revisões indicam que há poucas publicações científicas referentes à prática profissional, apesar da considerável produção teórica na área. A atuação na psicologia escolar tem sido discutida predominantemente em periódicos da área e concentrada nos últimos dez anos, como aponta o trabalho de Ronchi, Iglesias e Avellar (2018). As autoras também identificaram entre as produções científicas da psicologia escolar e educacional a prevalência de publicações teóricas, havendo pouca produção decorrente da prática, por exemplo os relatos de experiência profissional; o que é concordante ao apontado por Santos et al. (2018) e Guzzo et al. (2010).

O relato das práticas profissionais se faz relevante por sua responsabilidade de cunho social e coletivo, pela possibilidade de apresentar experiências inovadoras, resultados positivos e até de reduzir atuações que se mostram prejudiciais. Em sua maioria, estes relatos estão vinculados à produção científica dos programas de pós-graduação, nos quais nem sempre os psicólogos estão inseridos na realidade da instituição escolar, mas realizam nesse campo estágios e “pesquisas-ação”, aplicando intervenções durante o período da pesquisa e em decorrência dela – o que “produz um conhecimento que tangencia os verdadeiros problemas da área”, como afirmam Guzzo et al. (2010, p.137).

Santos et al. (2018) também incitam reflexões a respeito da escassez de publicações referentes às práticas dos psicólogos na educação, questionando: há poucas experiências neste campo? As revistas científicas priorizam outras publicações em detrimento dos relatos de experiência? As condições de trabalho do psicólogo escolar não favorecem a produção científica sobre suas práticas? Entre outras perguntas.

Para que a psicologia escolar produza mudanças reais, já indicadas pela teoria, são necessárias publicações dos psicólogos que atuam nesse contexto, a respeito de sua atuação e realidade profissional. Ressaltando a importância de compartilhar experiências profissionais e, assim, promover o diálogo entre a teoria e a prática, bem como enriquecer a prática com experiências já realizadas. Tosta, Silva e Scorsolini-Comin (2016) analisaram os periódicos nacionais de psicologia, melhor avaliados pelo sistema brasileiro de avaliação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qualis/CAPES. Os autores concluíram que a pouca clareza dos periódicos, em suas definições acerca dos relatos

de experiência profissional, desvaloriza a prática profissional em relação a outras pesquisas – “o que se mostra um paradoxo, pois os pesquisadores, antes de se dedicarem ao meio científico, são profissionais especializados em suas respectivas áreas de atuação”, como apresentam Tosta, Silva e Scorsolini-Comin (2016, p. 71).

Essa distinção entre teoria e prática também faz parte da história da psicologia escolar e educacional no Brasil, acarretando diferenças até na sua nomenclatura. Concordante a Patto (1984) considera-se que a distinção entre “psicologia escolar” (para se referir à atuação ou prática profissional) e “psicologia educacional” (como área responsável pela teoria e produção de conhecimentos que fundamentam a prática), dificulta a construção de conhecimentos da psicologia para o contexto educacional. Nesse sentido, considera-se que a Psicologia no contexto educacional é um campo de atuação dos psicólogos e de produção científica, independente de sua nomenclatura. A psicologia, em sua prática profissional e em seu desenvolvimento como ciência, já enfrenta dificuldades com uma orientação muitas vezes “ateórica” – como denominam González Rey e Mitjáns Martínez (2017) – que subestima questões culturais, históricas e filosóficas. Assim uma dissociação de fazeres dentro da mesma área pode mais prejudicar, do que fomentar seu avanço.

Quanto às práticas dos psicólogos no contexto escolar, Mitjáns Martínez (2009, 2010) classifica as formas de atuação em tradicionais e emergentes. As formas emergentes, ligadas à dimensão psicossocial da instituição escolar, à vinculação do psicólogo como integrante dessa equipe de trabalho e como sujeito ativo neste espaço de desenvolvimento da subjetividade, sendo este o “profissional que utiliza os conhecimentos produzidos sobre o funcionamento psicológico humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar”, como descreve Mitjáns Martínez (2010, p.42).

As práticas emergentes começam a aparecer nas pesquisas, conforme encontrado na revisão em livros, feita por Souza et al. (2014), sobre a atuação de psicólogos na educação; e em outra revisão, realizada por Ronchi, Iglesias e Avellar (2018) em periódicos, na qual a atuação dos psicólogos na escola foi relacionada a aspectos de promoção à saúde. Ou seja, os psicólogos já desenvolvem novas práticas na educação.

Já o trabalho de Santos et al. (2018) identifica, entre as práticas desenvolvidas por psicólogos na educação, poucas ações envolvendo a comunidade escolar⁵ e ausência de ações institucionais, referindo-se a seis publicações que analisaram, do período compreendido entre os anos 2000 a 2017. As autoras reconhecem a divergência de seus achados aos de outros trabalhos e apontam que, diante de outra forma de sistematização da literatura poderiam ser encontrados dados diferentes. Cabe aqui uma ponderação, quanto à exclusão, feita por Santos et al. (2018), de setenta e cinco publicações sobre práticas, derivadas de pesquisa científica, estágios, serviços-escola etc., o que pode ter influenciado seus achados.

Diante disso, tomam-se para uma breve análise das “novas práticas” de atuação do psicólogo escolar os trabalhos de Souza et al. (2014) e de Ronchi, Iglesias e Avellar (2018). Neste, a maioria dos trabalhos analisados mencionam as críticas feitas ao trabalho do psicólogo na escola e as autoras consideram que tais críticas serviram para dar força ao processo de rompimento do modelo clínico individualizante na escola, para a aproximação de práticas multidisciplinares e contextualizadas ao público atendido. Esse processo de rompimento pode ser considerado um avanço ao que era apontado quase uma década antes:

Vive-se, portanto, um movimento de tentar superar esse modelo de atuação e de produção de pesquisas, que enfatizam problemas como próprios dos indivíduos e que não fazem críticas às condições crescentes de desigualdade e exclusão, naturalizando essa condição (GUZZO et al., 2010, p.133).

A transposição desse período de crítica para o de novas ações dos psicólogos na escola foi identificado com a gradativa aproximação a uma perspectiva crítica em psicologia escolar, decorrente da aproximação ao referencial teórico histórico-crítico da educação e com o pensamento materialista histórico dialético, como apontam Souza et al. (2014). Ainda pode ser considerada como influência a essa transposição, o movimento ocorrido no campo de atuação da psicologia social sócio-histórica que, por fundamentar-se na psicologia histórico-cultural, refletiu no campo de atuação da psicologia escolar, como aborda Antunes (2018). Entre os pesquisadores da perspectiva crítica da psicologia, encontram-se aqueles identificados com a psicologia

⁵ Por comunidade escolar, neste trabalho, compreende-se, além dos estudantes matriculados em determinada escola, os pais dos estudantes, professores, diretores, funcionários da escola e/ou outros profissionais que mantenham relação com o contexto educacional.

social sócio-histórica, que se posicionam contrários às teorias e práticas importadas de outros países para a compreensão e aplicação na realidade brasileira. Antunes (2018) destaca a importância do compromisso social dos psicólogos defendido por Silvia Lane na educação e na psicologia da educação. Não só por Silvia Lane ter sido docente e pesquisadora renomada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com resultados inovadores na formação de psicólogos e educadores e na ação educativa. Mas também pelo projeto ético-político de psicologia social do qual, entre outros renomados psicólogos sociais da América Latina, foi mentora e com exitoso desenvolvimento de produção de inovadoras teorias e práticas voltadas para a população alijada de seus direitos fundamentais, entre elas as relações que produzem exclusão e inclusão na instituição escolar. Nas palavras de Antunes (2018, p. 225):

Mas é, sobretudo, seu projeto de psicologia social que penetrou na psicologia da educação e provocou mudanças profundas nessa área de conhecimento e campo de atuação do psicólogo, contribuindo para que eles se tornassem mais críticos, rigorosos e comprometidos com a construção de um mundo menos desigual, mais democrático e mais justo (ANTUNES, 2018, p.225).

Entre autoras que contribuem com discussões em uma perspectiva crítica da psicologia escolar, pode-se citar, entre outras, Antunes (2008), Guzzo et al (2010), Mitjáns Martínez (2003, 2007a, 2009, 2010), Oliveira e Dias (2016), Castanho (2015), Anache (2018).

A conclusão de que novas práticas estão surgindo, voltadas para a instituição e o ambiente escolar, de Ronchi, Iglesias e Avellar (2018), é concordante ao principal tema identificado por Souza et al. (2014), entre as publicações em livros: “intervenção do psicólogo na educação”, que revelaram discussões sobre novas formas de atuação no contexto educativo, mais próximas à perspectiva crítica, sem modelos padronizados e generalistas, embasadas em referenciais teórico-metodológicos de autores identificados com essa perspectiva. O extenso material analisado (137 trabalhos, publicados no período de 2000 a 2007) revelou “um compromisso do psicólogo com as finalidades da Educação, com as políticas públicas educacionais” (SOUZA et al., 2014, p.134). O que mostra a importância do psicólogo em contribuir para mudanças qualitativas em relação aos processos educativos, colaborando com a função da escola como importante agente de inserção social. Para isso, justifica-se

analisar as formas de atuação dos psicólogos escolares, descritas na literatura da área.

As revisões de Souza et al. (2014) e de Santos et al. (2018) revelaram poucos trabalhos abordando ações desenvolvidas por psicólogos com estudantes com necessidades educacionais especiais. Mesmo não sendo este o foco principal das revisões, a autora do presente trabalho acreditava que ações com o público da educação especial e inclusiva estariam relatadas com maior frequência. Tal pressuposto se dava, uma vez que a atuação do psicólogo escolar está tradicionalmente relacionada a estudantes que apresentam “problemas de ensino-aprendizagem” e que os dados estatísticos também revelam essa atuação. Uma pesquisa nacional sobre a profissão de psicólogo no Brasil, revelou que, entre as atividades realizadas por psicólogos que atuam na área escolar, 56,9% dos psicólogos informaram realizar “atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem”, conforme dados apresentados por Bastos e Gondim (2010, p.185).

Na revisão abrangente feita por Souza et al. (2014), os capítulos de livros relacionados à atuação do psicólogo na educação especial, e ao processo de escolarização destas pessoas, foram apenas seis. Escassez semelhante foi identificada na revisão de Santos et al. (2018), em que um único artigo se referiu a ações voltadas ao público com dificuldade de aprendizagem. Tais dados sugerem que a produção teórica sobre a atuação dos psicólogos na área de educação especial ainda é reduzida, apesar de ser uma área historicamente ocupada pelos psicólogos escolares.

As revisões citadas se debruçaram sobre as práticas de psicólogos na educação, mas não especificamente sobre as práticas destes profissionais junto ao público da educação especial e inclusiva. Em presença desses apontamentos justifica-se conhecer as práticas desenvolvidas pelos psicólogos, especificamente com estudantes com necessidades educacionais especiais. É o que se pretende realizar, por meio de uma revisão integrativa de literatura (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; SOARES et al., 2014), uma vez que este método permite identificar, sintetizar e analisar pesquisas científicas sobre determinado tema, favorecendo a comparação entre os achados da pesquisa e o conhecimento teórico adotado, neste caso a Teoria da Subjetividade.

Diante das justificativas apresentadas, quanto à pertinência da presente pesquisa, tanto em sua delimitação de público, de escassez de pesquisas

semelhantes, quanto em seu embasamento teórico, explicita-se os questionamentos que sinalizam o direcionamento deste trabalho:

- a) Que ações profissionais os psicólogos têm desenvolvido junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira?
- b) Destas ações, quais demonstram a relevância da categoria Subjetividade nesse contexto?
- c) O que a Teoria da Subjetividade ressalta como propostas de ações dos psicólogos a serem desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais?
- d) Quais ações dos psicólogos são convergentes às propostas da Teoria da Subjetividade para esse contexto?
- e) Como os psicólogos podem avançar em suas ações nesse campo de atuação, a partir dos fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos da Teoria da Subjetividade?

Devido à amplitude e abrangência do tema, optou-se por delimitá-lo com o seguinte objetivo geral: analisar artigos científicos referentes à atuação de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey.

Os objetivos específicos deste estudo consistem em:

- a) Identificar artigos científicos relativos às ações profissionais dos psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira;
- b) identificar, entre as ações elencadas, quais são convergentes às propostas da Teoria da Subjetividade;
- c) analisar as informações referentes à atuação dos psicólogos na educação especial e/ou inclusiva, comparativamente à Teoria da Subjetividade;
- d) elencar contribuições da Teoria da Subjetividade para as ações profissionais do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para tanto, inicialmente são apresentados alguns apontamentos sobre a educação especial e a educação inclusiva, sob o título do capítulo 2, que inclui discussões quanto às denominações usadas na área, quanto às oportunidades reais de aprendizagem na perspectiva inclusiva e cita informações quanto à nova política pública de educação especial. O capítulo 3 faz uma contextualização sobre os

desafios da psicologia no campo da educação, incluindo o histórico e os desdobramentos atuais quanto à luta pela inserção e manutenção dos psicólogos na educação por meio de legislação. O embasamento teórico da Psicologia Cultural-histórica e, conseqüentemente, as contribuições de Vigotsky à educação, são apresentados no capítulo 4. O capítulo 5, por sua vez, aborda os pressupostos gerais e principais conceitos da Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa, com foco naqueles relacionados à aprendizagem escolar, como a subjetividade social da escola, o sujeito que aprende e as ações profissionais. Desta forma, o capítulo seguinte, sob o número 6, abrange as considerações da Teoria da Subjetividade acerca da educação inclusiva, apresentando a dimensão subjetiva da aprendizagem, as discussões e reflexões propostas por esse embasamento teórico para a área das dificuldades de aprendizagem e deficiência, assim como contribuições deste embasamento teórico para a atuação de psicólogos no contexto escolar, sob formas de atuação tradicionais e emergentes. Tais capítulos construíram um corpo teórico que viabilizou a ampla discussão das informações, identificadas nas publicações incluídas por meio da Revisão Integrativa, esta, descrita no capítulo 7, sob o título Construção Metodológica.

O processo de identificação e seleção das publicações é apresentado no capítulo 8, seguido da apresentação e discussão das informações produzidas na pesquisa, que foram elencadas por meio da tabela apresentada no apêndice 01. A discussão foi amparada predominantemente nos pressupostos e apontamentos da Teoria da Subjetividade para a educação inclusiva, onde caracterizou-se e contextualizou-se as informações das publicações incluídas, respondendo-se às questões de pesquisa. Ainda no capítulo 8 apresentam-se algumas discussões em aproximação a duas atuações profissionais realizadas pela autora no transcorrer do curso de mestrado.

O capítulo 9 expõe as considerações finais da pesquisa, sinaliza a possibilidade de outras pesquisas na área, compartilha indicações para formas de atuação profissional do psicólogo que, quem sabe, possam contribuir com reflexões a outros psicólogos que atuam na área, resultando em suas ações profissionais, de forma a se efetivarem como favorecedoras de desenvolvimento subjetivo aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação destinada a pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil, foi abordada por Jannuzzi (2004a; 2004b), Pan (2013), Oliveira e Dias (2016), dentre outros autores, que apontam a quase inexistência da educação voltada a estes estudantes até o início do século XX, com exceção de alguns poucos institutos destinados a cegos e surdos. A partir de então predominou a concepção médico-pedagógica (Jannuzzi, 2004b) de compreensão da deficiência, com asilos e classes ligadas a hospitais, em que os profissionais da saúde realizavam a orientação pedagógica preocupando-se com a manifestação física da deficiência. Por volta da metade do século há um deslocamento da ênfase médica para a psicológica, especialmente com a concepção de deficiência ligada ao coeficiente intelectual (QI).

Por volta da década de 1970, a sociedade civil brasileira começa a integrar esforços na causa dos deficientes, criando instituições privadas e filantrópicas, com fins educacionais para pessoas com deficiência – entre elas Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAES), Sociedades Pestalozzi e Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, de acordo com Jannuzzi (2004b). Nessa época a legislação já apontava, mesmo que discretamente, a previsão de que, quando possível, estes estudantes deveriam ser inseridos no ensino regular, marcando-se a época da integração escolar, ou seja, “a não-extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento” (JANNUZZI, 2004b, p.19).

A partir de então, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou um marco importante para o avanço da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, apontando a inclusão como um avanço em relação à integração. Sendo assim, historicamente o sistema educacional brasileiro se constituiu contemplando diferentemente os estudantes com algum tipo de deficiência.

Em distintos períodos históricos e sob influência de fatores econômicos, sociais, políticos e científicos, as atuações consideradas excludentes foram sendo paulatinamente alteradas para o incentivo e adoção de outras práticas educativas,

especialmente depois do ano 2000 (MEC, 2010, 2015). O que se manifesta atualmente nas escolas, sobretudo por meio das políticas educacionais de inclusão.

O contexto escolar brasileiro vem acompanhando o movimento social de ações por garantia de direitos e igualdade de oportunidades aos grupos historicamente vulneráveis à discriminação social, sendo parte influenciada e também influente desse movimento. Os processos educacionais articulados à diversidade humana e social perpassam pelas questões étnico-raciais, de gênero, econômicas, culturais e sociais, assim como àquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem ou de escolarização no tempo esperado, incluindo-se neste grupo principalmente as pessoas com necessidades educacionais especiais. Então, as políticas públicas voltadas à inclusão, junto à valorização social dos direitos humanos e da diversidade, favoreceram oportunidades de acesso destas pessoas ao ensino comum – ou ensino regular, como é denominado na legislação.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 confirmam que o percentual de alunos público alvo da educação inclusiva, matriculados em classes comuns, tem aumentado gradualmente ao longo dos anos em todas as etapas de ensino – chegando a 1,2 milhão de matrículas em 2018, o que representa 92,1% de alunos incluídos (INEP, 2019), comparado a 54% em 2008 (INEP, 2009).

A educação especial, definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, era voltada a uma atuação complementar ao ensino regular (BRASIL, 1999). No entanto, ainda se admitia essa modalidade como substitutiva à escolarização e, dessa forma, pouco se favoreceu a participação e a inclusão dos alunos com alguma necessidade educacional especial nos espaços educativos ditos comuns.

A inclusão escolar se tornou mais efetiva quando a educação especial passou a ser definida como uma modalidade não substitutiva à escolarização e que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, incluindo o atendimento educacional especializado (AEE). Isso se deu com implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), orientada a disponibilizar recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem, para que estados e municípios organizassem ações para tornar seus sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso, com participação, aprendizagem e continuidade dos estudantes nos níveis mais elevados do ensino e com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

(TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) no ensino regular. Estes estudantes são definidos como público alvo da educação inclusiva (BRASIL, 2008; MEC, 2015).

No decorrer desse processo a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta (MEC, 2019a), seus programas e ações foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que trata da educação especial, abrangendo questões pedagógicas, de acessibilidade e de inclusão nos sistemas de ensino (MEC, 2019b). Desta forma a perspectiva da “educação inclusiva” passou a abranger a “educação especial”:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos⁶, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 9).

Sendo assim, a perspectiva da educação inclusiva parecia ser mais abrangente do que a educação especial, da mesma forma como indicado em um dos mais importantes documentos que tratam de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais: a Declaração de Salamanca – documento elaborado a partir da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (UNESCO, 1994).

Entretanto, no Brasil, o conceito de “inclusão” passou a ser compreendido e utilizado de maneira mais restrita ao que havia sido idealizado para o contexto educacional. De acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017) a educação inclusiva foi identificada apenas com a ideia de inclusão dos alunos considerados seu público alvo, nas escolas regulares/comuns. Estes autores deixam clara sua discordância ao reducionismo com que se usam às denominações “escolas regulares” (em referência à escola comum), “alunos incluídos” (em referência àqueles com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas comuns) e à

⁶ De acordo com o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial (DUTRA et al., 2008, p.15), os transtornos funcionais específicos contemplam “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.” A maior parte destes é mencionada entre os Transtornos Específicos da Aprendizagem, segundo a classificação do DSM-V (APA, 2014).

“educação inclusiva” (em referência a escolas comuns que “incluem” entre seus alunos aqueles com necessidades educacionais especiais). Ainda assim, os autores utilizam a expressão “educação inclusiva” por considerar que, atualmente, é a expressão que dá mais visibilidade aos temas relativos a alunos historicamente excluídos ou desfavorecidos no contexto escolar.

De maneira positiva, reconhece-se que as ações para implementação da educação inclusiva permitiram o movimento que amplia a responsabilidade da escola para a educação de todos os estudantes e distancia os modelos de culpabilização do aluno por suas dificuldades, ou seja, passa a ser responsabilidade da escola se adaptar à educação de todos e não do aluno se adaptar à escola.

Ampliar a responsabilização da escola na proposta da perspectiva inclusiva, entretanto, despertou discussões e posicionamentos quanto a outro extremo da educação especial: o da “inclusão total” – na qual se defende que todo e qualquer estudante, independente de suas necessidades, participe do espaço educacional comum. A autora da presente pesquisa posiciona-se contrária à inclusão total, alicerçada em uma prática profissional inclusiva, com atuação articulada à escola especial nos casos em que se faz necessário, bem como em decorrência de numerosas experiências favorecedoras, de aprendizagem e desenvolvimento humano, de estudantes com necessidades educacionais especiais vinculados à escola especializada.

Nesse sentido, Machado e Pan (2012) discutem como a legislação, da chamada perspectiva inclusiva, transforma os sentidos de práticas de instituições de educação especial em práticas discriminatórias, desconsiderando sua importância histórica e social, responsabilizando-as pela exclusão das pessoas com deficiência. Venâncio, Rocha, Faria e Camargo (2018) também alertam para os riscos da radicalização quanto à inclusão total, especialmente por reconhecer a precariedade de recursos materiais e humanos no ensino público brasileiro, o que segundo elas pode reforçar práticas excludentes; acrescenta-se à isso a fragilidade de condições físicas, estruturais, culturais, históricas e de formação técnica. Pan (2013) questiona a postura radical da inclusão total e aponta determinantes econômicos como um de seus propulsores, esclarecendo que o fechamento de serviços especializados conduziria sim a uma exclusão dos “indivíduos que apresentam certos quadros de comprometimento que os tornam tão limitados e alterados que precisam de atendimento especializado distinto daquele que a escola de ensino comum pode

proporcionar” (PAN, 2013, p.91). A mesma autora, referindo-se às escolas especiais, foi magistral no uso das palavras, ao provocar reflexão sobre a necessidade de tais espaços:

Sabemos, no entanto, que garantir o direito de todos à educação não basta, é preciso assegurar uma educação de qualidade, uma verdadeira educação especial para todos. Colocar crianças com necessidades especiais na escola regular apenas para que a lei seja cumprida é uma atitude intolerável. E não há garantia para que a educação inclusiva não se torne tão ou mais excludente do que a educação exclusiva praticada fora da escola regular (PAN, 2013, p.19).

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, não paginado) estes espaços não precisam ser extintos, desde que sejam exceção no sistema educacional:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (UNESCO, 1994, não paginado).

E, concordante a Venâncio, Rocha, Faria e Camargo (2018), em relação às escolas especiais:

não se trata de fechar todos os espaços especializados, mas de convertê-los a uma lógica inclusiva, que assuma a compreensão da inclusão enquanto processo que se estende também aos grupos socialmente excluídos – ou seja, um processo de promoção de educação **de e para** todos, sem segregação de qualquer ordem (VENÂNCIO et al., 2018, p.185, grifo das autoras).

Para estas autoras a educação inclusiva propõe a reflexão de como articular a educação especial e o ensino comum, algo tão necessário diante de tantas diferenças e diversidades que se apresentam no contexto escolar.

A denominação “educação especial” continua sendo utilizada para se referir ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, em legislações e documentos da área, assim como na prática educacional do ensino comum – quando profissionais que atuam junto a estes estudantes ou junto à instituição, mesmo que o trabalho seja na perspectiva da educação inclusiva, se referem a ele como um serviço da educação especial – ou ainda, para se referir a

outros espaços educativos (escolas especiais, associações, centros de atendimento especializado). Estes espaços especializados, podem não ser considerados inclusivos pela redação legal, mas se fazem necessários ao atendimento de alguns estudantes e devem também ser espaços que promovam ações inclusivas.

Diante do exposto, no dia a dia da escola comum, o público que requer apoio especializado vai além daquele delimitado pela legislação como o público da inclusão. Sendo assim, este trabalho não pretende delimitar-se ao público da inclusão, mas intenciona abranger espaços educativos de atuação de psicólogos com estudantes da educação inclusiva e demais, contemplados entre as diversas denominações usadas na área.

2.1 DENOMINAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As expressões educação especial e educação inclusiva pressupõem que há alguma diferença ou diversidade na educação, por ser especial ou por incluir. A diversidade, segundo Venâncio et al. (2018), é uma condição inerente aos seres humanos e o termo tem sido usado para buscar respeito e tolerância entre culturas diversas, contudo as autoras adotam o conceito de “diferença” para dar ênfase ao processo social em que se produzem tais diferenças, visando o efetivo respeito e não a relação de superioridade pressuposta pela tolerância à diversidade. Nesse contexto, repleto de diferenças que são ignoradas ou tratadas como problemas, as autoras consideram que a inclusão escolar pressupõe dois desafios:

1) incluir crianças e jovens com deficiência e acolher, em paralelo, grupos historicamente excluídos do ambiente escolar, garantindo-lhes ensino de qualidade; e 2) desimplicar⁷ as diferenças das hierarquias socialmente construídas, por meio da resignificação de paradigmas sociais e culturais vigentes. Esse processo visa redirecionar o olhar, dos sujeitos individuais, culpabilizados por presumidos fracassos, para as múltiplas e complexas variáveis que influenciam a produção do ensino brasileiro (VENÂNCIO et al., 2018, p.183).

Assim, a diversidade humana e as diferenças singulares de cada sujeito podem ser acolhidas e respeitadas no ambiente escolar, por meio de ações e significados sociais e culturais. Neste trabalho utiliza-se o termo “educação especial”

⁷ Nota de rodapé que consta no original: “Desimplicar aqui tem o sentido de desenredar, libertar.” (VENÂNCIO et al., 2018, p.183).

para se referir às pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, tanto em espaços educativos especiais (Escolas Especializadas, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES etc.) quanto em escolas comuns. Já a expressão “educação inclusiva” vai se referir amplamente ao atendimento às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, sejam eles público da educação especial e/ou da inclusiva, ou outros que necessitam de atendimento especial em algum período de sua trajetória escolar.

Utiliza-se, portanto, o conceito de educação inclusiva conforme proposto por Mitjáns Martínez e González Rey (2017) – inclusive com as ressalvas apontadas por eles – conceituando que a educação inclusiva é equivalente ao ideal de uma educação sem diferenciação, em que se realize um trabalho pedagógico com todos os alunos, independente de sua diversidade, particularidade, singularidade, ou seja, da forma abrangente como havia sido concebido esse conceito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Outras discussões, propostas pelos autores ligados à Teoria da Subjetividade, quanto às nomenclaturas utilizadas, às barreiras que dificultam o avanço da perspectiva inclusiva e aos aspectos que se constituem em riscos a estes alunos, serão pormenorizadas no capítulo 6.

As denominações para se referir às dificuldades durante o processo de escolarização vão se alterando de acordo com a ênfase social, política e educacional de determinado momento histórico e desta forma são inúmeros os conceitos e nomenclaturas utilizadas na área, das quais elencou-se algumas para uma breve explanação: necessidades educacionais especiais, desenvolvimento atípico, dificuldades de aprendizagem, medicalização da educação, patologização de ensino e fracasso escolar.

De acordo com Pan (2013) a expressão necessidades educacionais especiais emergiu em substituição à terminologia usada para designar a deficiência. Este fator, associado às práticas de integração escolar, tiveram grande valor histórico, abriram possibilidades para reformas nos sistemas educacionais e desta forma, para a inclusão. Refere-se às necessidades educacionais apresentadas por estudantes que possuem algum tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, ou ainda àqueles que não necessariamente apresentam deficiência, mas em algum momento da escolarização necessitam de apoio, adequações e/ou adaptações, como as crianças que pertencem a minorias linguísticas ou grupos excluídos, aquelas que trabalham, moram na rua, pertencentes a grupos

desvalorizados ou marginalizados. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) gerou ênfase a essa expressão e estabeleceu uma concepção abrangente, que vai além das pessoas com deficiência, autismo ou altas habilidades/superdotação:

o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, não paginado).

A expressão “desenvolvimento atípico” é utilizada para se referir a estudantes que apresentam alguma deficiência, não sendo esta considerada apenas em sua dimensão biológica. Ao utilizar essa denominação, desenvolvimento atípico, se estabelece a relação da deficiência com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que fica prejudicado devido à restrição do desenvolvimento cultural nas pessoas com deficiência, conforme defendeu Vigotski (2011). Na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano⁸ considera-se que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Compreende-se, nesta pesquisa, que o conceito de necessidades educacionais especiais atualmente contempla o público a que se refere o conceito de desenvolvimento atípico.

A ampliação do atendimento educacional à população, pela democratização da instituição escolar na década de 1970, revelou uma nova categoria de pessoas com dificuldades que, por não apresentarem deficiência ou acometimentos mais graves, só foram identificadas a partir do seu ingresso na escola e do baixo rendimento que apresentavam nesse contexto, sendo denominadas “‘pessoas com distúrbios de aprendizagem’, ou ‘com problemas de comportamento’, ou ‘com outra manifestação de fracasso escolar’” (PAN, 2013, p.84). Englobam-se no conceito de dificuldades de aprendizagem os chamados “transtornos funcionais específicos”, como dislexia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade etc. (DUTRA et al. 2008; APA, 2014). Contudo, ocorre que atualmente, a expressão “dificuldades de aprendizagem” tem sido relacionada com a patologização indiscriminada dos

⁸ A concepção de desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-cultural e na perspectiva da Teoria da Subjetividade serão explanadas em capítulo posterior.

problemas de aprendizagem, utilizada para indicar dificuldades presentes apenas no aluno e muitas vezes utilizando-se de diagnósticos médicos ou da saúde para justificar a dificuldade, assim deixando de considerar as outras dimensões pelas quais esse processo se evidencia, como a dimensão cultural, apontada no conceito de desenvolvimento atípico.

Denominações como medicalização da educação (FÓRUM, 2015; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; CFP, 2019) patologização do ensino (ROCHA, VENÂNCIO, FARIA E CAMARGO, 2018) e dos processos de aprendizagem, concepções psicologizantes ou medicalizantes do fracasso escolar (ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI E PATTO, 2004), têm sido utilizadas nos últimos anos para se referir a situações, procedimentos, encaminhamentos e práticas que reduzem as dificuldades de adaptação social a aspectos essencialmente orgânicos, distanciando uma possível ação por parte da equipe escolar e remetendo-a para a área da saúde, como uma “solução” para os problemas ocorridos no contexto escolar, ou como identificação da “causa” da dificuldade. A medicalização refere-se ao:

processo por meio do qual as questões da vida social — complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico — são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressariam o adoecimento do indivíduo (FÓRUM, 2015, p.11).

A crítica trata da abordagem das dificuldades de aprendizagem como problemas unicamente orgânicos, seja pelos profissionais da educação quanto os da saúde, que por vezes contribuem para que se atribua aos medicamentos a principal fonte de ações para as dificuldades de aprendizagem.

Essa valorização excessiva da enfermidade já foi denunciada por Vigotsky em seus textos sobre a defectologia, como mostram Rocha, Venâncio, Faria e Camargo (2018). Discussão que permanece contemporaneamente, na educação, pois “o processo de patologização desconsidera os inúmeros e graves problemas sociais e dos sistemas educacionais” (ROCHA; VENÂNCIO; FARIA; CAMARGO, 2018, p.41), o que favorece a exclusão ou a segregação de alguns grupos no contexto escolar e vai contra a perspectiva de uma educação inclusiva. Faz-se necessária assim a continuidade de um pensamento reflexivo e crítico quanto à valorização indiscriminada dos processos biológicos e médicos que se impõem no contexto educativo.

Na área da psicologia, para além da reflexão e crítica no campo teórico, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio das Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo na Educação Básica, defende “romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão” (CFP, 2019, p.54). Nesse sentido, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) pontuam que os processos educativos são complexos e não se pode reduzi-los apenas à sua dimensão psicológica, o que levaria à uma psicologização da educação por exemplo. A complexidade dos processos educativos, a responsabilização dos agentes educacionais, das instituições e o distanciamento de práticas reducionistas e individualizantes são fatores a se considerar na atribuição do conceito de dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, considera-se que é um risco pender ao extremo de desconsiderar tais dificuldades no ambiente escolar, visto que estes estudantes carecem de ações educacionais direcionadas e, por vezes, diferenciadas. Em vista disso adota-se a compreensão exposta por Mitjáns Martínez e González Rey (2017) e por Rossato e Mitjáns Martínez (2013), em que as dificuldades de aprendizagem escolar são consideradas processos complexos e sociorrelacionais, que vão além da simples culpabilização do estudante (processos biológicos, motivacionais), do contexto familiar ao qual pertence, da competência do professor etc. Considera-se, portanto, as dificuldades de aprendizagem como os processos que dificultam o aluno de cumprir o que lhe é exigido no ambiente escolar.

Por fim, o conceito de fracasso escolar foi desenvolvido por Maria Helena Souza Patto (1996), em sua obra *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, na qual considera o fracasso escolar como um processo psicossocial complexo que interfere na baixa apropriação dos conteúdos escolares, abrangendo esferas institucionais, da sociedade, do sistema educacional, que não conseguem atender às necessidades singulares dos alunos.

O desempenho escolar é diferente para cada indivíduo e, apesar de algumas vezes ser decorrente de questões orgânicas, não se explica exclusivamente por essa via, visto que a produção do fracasso escolar vai além das questões individuais e centradas no aluno. As explicações para esse “fracasso” perpassaram por tendências e considerações sociais, raciais, biopsicológicas (problemas físicos, sensoriais, intelectuais, emocionais etc.) e de diferenças ou carências culturais. Ou seja, o

fracasso escolar já foi concebido apenas como resultante de condições do indivíduo, segundo Patto (1996; 1997), para a autora, a superação desse modelo deveria ser enfrentada no plano das políticas educacionais e da transformação do cotidiano escolar.

Em trabalho posterior, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) identificaram que o fracasso escolar continuava sendo compreendido predominantemente por concepções psicologizantes, contudo tornavam-se mais frequentes as pesquisas qualitativas a respeito do fracasso escolar, que inseriam em sua análise as condições históricas e políticas existentes na atual sociedade de classes. Já Marilda Gonçalves Dias Facci (2007) aponta que o aluno que não se apropria do conhecimento postulado pela escola tem dificuldade de relação com a sociedade, “haja vista que a atividade dominante da criança e jovem na nossa sociedade tem sido o estudo” (2007, p. 150), sendo que essa distância em relação ao processo atual de humanização, que passa pelo sistema educacional, compromete o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Todas as denominações citadas - necessidades educacionais especiais, desenvolvimento atípico, dificuldades de aprendizagem, medicalização da educação, patologização do ensino e fracasso escolar - podem ser consideradas como conceitos coletivos e devem considerar na sua compreensão as relações históricas, sociais, políticas, econômicas, orgânicas e subjetivas, que contribuem para este baixo rendimento no contexto educacional e/ou para os problemas de comportamento. No entanto, historicamente estas relações foram deixadas de lado, isentando a escola e o sistema educacional de sua responsabilidade – ou pelo menos de sua parcela de contribuição – na “produção” desse fracasso escolar, como denuncia Patto (1996). Compreende-se então que o fracasso escolar vai além da dificuldade do aluno, que gera reprovação e abandono escolar, pois ele abrange também questões sociais, históricas, institucionais, relacionais. Inserido e entrelaçado na sociedade e na cultura, é fracasso também do sistema de ensino e da sociedade!

2.2 INCLUSÃO COMO OPOSTO DE EXCLUSÃO OU SINÔNIMO DE OPORTUNIDADE?

Visando ir além das limitações decorrentes de nomenclaturas usadas na educação ou das delimitações de público a que se referem os atendimentos

educacionais especializados, reflete-se acerca da perspectiva da educação inclusiva. A inclusão escolar, compreendida como oposto de exclusão, minimiza-se à mera “integração” dos alunos com alguma deficiência ou dificuldade no ensino comum. Ao fazer referência a essa mudança do paradigma da integração para o da inclusão, questiona-se: “colocar todos os alunos na sala de aula do ensino regular significa não produzir exclusão?”, como instiga Pan (2013, p.87). A autora aponta pesquisas que alertam para a produção de formas cada vez mais sutis de exclusão, contemplando o caráter ideológico contido no discurso da inclusão e reivindica que o direito de todos à educação não se restrinja à simples presença da diversidade nos espaços educativos – decorrente do fechamento de serviços especializados (por exemplo as escolas especiais e APAEs).

Apesar dos esforços sociais, científicos e políticos para a implementação da perspectiva da educação inclusiva, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) também pontuam alguns aspectos que podem ser considerados na atualidade como obstáculos à inclusão (no sentido amplo como eles a referem) e também obstáculos ao pleno desenvolvimento e aprendizagem dos alunos: a ênfase apenas nas diferenças e não na igualdade; a ênfase nos direitos e não nos deveres; a ênfase no diagnóstico e tratamento e não na aprendizagem.

Reconhece-se que as políticas públicas na área da educação e as práticas profissionais têm se direcionado à inclusão escolar, na busca pela garantia de acesso ao ensino comum dos grupos historicamente distanciados ou até mesmo excluídos desse contexto. Contudo, pondera-se que o acesso ao ensino comum é apenas uma das condições para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Tendo em vista que se considera essencial para uma inclusão escolar como sinônimo de oportunidades, o investimento em “condições e oportunidades que, na escola, permitem aos sujeitos superarem obstáculos pessoais, subjetivos, relacionais e sociais no seu processo de aprender”, concordante a Mitjáns Martínez e Tacca (2011, p.ii). Com base no referencial teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey, as autoras indicam possibilidades de aprendizagem para estudantes com deficiência e dificuldades, buscando:

indicar as condições sociorrelacionais e as oportunidades oferecidas a sujeitos que trazem as marcas biológicas ou sociais da deficiência e os aspectos subjetivos de seu desenvolvimento. Destacam-se as formas possíveis e reais de superação, quando se cria oportunidade de vivência de

situações significativas e organizadas de aprendizagem tendo em vista a singularidade de quem aprende (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p.iii).

Contribuir com “o tipo de inclusão escolar” que realmente seja uma possibilidade de aprendizagem para estes alunos, implica a necessidade de atuação profissional articulada, crítica, comprometida e que integre questões individuais, sociais, emocionais, subjetivas, institucionais; justificando assim a atuação profissional dos psicólogos na efetivação de oportunidades de aprendizagem aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Pan e Reikdal (2018) analisaram práticas escolares aliadas a um projeto de intervenção da psicologia em contextos educativos formais denominados inclusivos, onde constataram:

Diferentes instituições, diferentes crianças e semelhantes práticas excludentes de inclusão. Configuradas sob a justificativa de um discurso que inclui, mas ao mesmo tempo nomina o diferente atribuindo-lhe um sentido e um lugar. Cada escola encontra uma forma de separar normais e desviantes: ‘turma quase especial’, turma de resgate’ ou ‘classe especial’. Diferentes nomes e uma mesma prática: separar os alunos que não seguem ao padrão normalizador em sala de aula, produzindo-se grupos homogêneos em busca de uma suposta ordem no cotidiano das relações escolares (PAN; REIKDAL, 2018, p.90-91).

Nessa trama contraditória se inclui o trabalho dos psicólogos na escola, que de acordo com estes autores, permanece entre as possibilidades de transformação das relações no espaço escolar e a manutenção de práticas excludentes. Apesar de afirmar que nas duas últimas décadas a atuação dos psicólogos se expandiu no contexto escolar e diversas destas práticas são “resposta, enfrentamento e superação dos modelos tradicionais de intervenção” (PAN; REIKDAL, 2018, p.81).

Conforme explanado, ampliaram-se as experiências inclusivas na educação brasileira e, com elas, também o espaço para reflexão e atuação dos psicólogos. Essa demanda de articulação entre a psicologia e as instituições educacionais se deu pela necessidade de apoio à implementação das políticas públicas educacionais e para favorecimento da inclusão escolar. Quanto a isso, Oliveira e Dias (2016, p. 94) ressaltam “a necessidade e a importância da atuação do psicólogo escolar nos diversos espaços educativos nos quais estejam incluídas pessoas com deficiências” e é imperativo que esse processo ocorra de forma a beneficiar o estudante, com ações favorecedoras ao seu desenvolvimento, aprendizagem e cidadania, não apenas como permanência destes estudantes no ensino comum. Pensar a inclusão escolar como

sinônimo de oportunidades de aprendizagem, avança e amplia possibilidades a todos os alunos. Este é o formato em que se pretende valorizar a atuação do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais.

2.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Até setembro de 2020 a Política Nacional de Educação Especial era intitulada Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), chamada comumente por política inclusiva ou na perspectiva inclusiva. Na época em que foi implantada gerou inúmeras discussões, documentos norteadores, notas técnicas e ações voltadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos espaços educativos comuns. Durante a elaboração desta dissertação tomou-se conhecimento de uma consulta pública a respeito de uma nova proposta para a Política Nacional de Educação Especial, a qual foi instituída por meio de um decreto em setembro de 2020 e nominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Entidades de classe profissional e outras, ligadas a associações de pais e defensoras dos direitos das pessoas com deficiência, manifestaram-se contrárias à nova política. As discordâncias enfatizam o tipo de instituição educativa ofertada para estas pessoas, para a qual haveria maior flexibilidade de escolha, por parte da família, entre escola especializada ou escola comum. Essa ênfase na criação de escolas especializadas e o retorno de classes especiais nas escolas comuns, aliados à destinação de verbas para as escolas especiais, seria motivo para reduzir investimentos nas ações de inclusão em escolas comuns e efetivamente na inclusão, de acordo com as posições contrárias. Por exemplo, o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020b) posicionou-se contrário à nova política, citando que ela representa um retrocesso, já que tende a não garantir os direitos das pessoas com deficiência nas escolas comuns, mesmo reconhecendo que o país ainda tem um longo caminho até conquistar uma educação de fato inclusiva.

O texto da nova política abrange outras questões, que na redação legal anterior não eram pormenorizados, por exemplo as escolas especiais bilíngues para surdos – que devido à especificidade linguística dessa população merece ações e projetos diferenciados –; a citação de participação de equipes multidisciplinares na

tomada de decisões; política de educação com aprendizagem ao longo da vida, o que não era – ou pouco era – discutido pela sociedade até então, a não ser pelos familiares destas pessoas e profissionais da área. Contudo, apenas o texto, ou a nova “redação legal”, não parece ser suficiente para convencer se tais mudanças são favoráveis ou não às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Diante de tantos impasses, em 01 de dezembro de 2020 foi noticiada a suspensão liminar da nova Política Nacional de Educação Especial (TEIXEIRA, 2020). Com isso, certamente outras discussões estão por vir, favoráveis e contrárias à nova proposta. Espera-se que tais discussões se ampliem para além do tipo de instituição ofertada, contemplem as demais questões apresentadas no texto atual e que delas resultem ações favoráveis às pessoas com necessidades educacionais especiais, amparando e ampliando a atuação dos profissionais e das instituições, sejam elas de educação especial ou inclusiva, de forma que estas pessoas tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Conhecer um pouco da história da psicologia na educação contribui para compreender o momento atual da psicologia relacionada à educação inclusiva e os motivos sociais e históricos que dificultam as práticas atuais para superar completamente os desafios elencados pelas teorias, pesquisas e práticas. Revisitar o histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil se faz necessário para situar de onde partiu e como se constituiu este campo de atuação, para compreender como as práticas profissionais foram configuradas, para saber se as discussões no campo acadêmico e científico influenciam a prática profissional, para conhecer os entraves institucionais e das políticas públicas referentes à atuação dos psicólogos na educação, saber onde buscam subsídios e orientações para sua atuação na educação, conhecer os desafios enfrentados e como se constitui o cenário institucional em que estão inseridos estes profissionais.

Os problemas escolares, sejam eles denominados como deficiência, fracasso escolar, dificuldade de aprendizagem e outros, são um dos principais motivos de encaminhamento para o trabalho do psicólogo, tanto na saúde quanto na educação, “correspondendo a aproximadamente dois terços de crianças que chegam aos serviços-escola de psicologia e aos serviços de saúde”, segundo Souza et al. (2014, p. 131). A atuação da psicologia no âmbito da educação é prevista pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), com a realização de pesquisas, diagnóstico e intervenção em grupo ou individualmente. Entre outras atribuições, destaca-se que o psicólogo escolar deve desenvolver seu trabalho:

[...] visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto-realização e o exercício da cidadania consciente. [...] Concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais (CFP, 1992, p. 6).

Além do Conselho Federal de Psicologia, os psicólogos que atuam no contexto educativo formal têm na Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) orientações a respeito desse campo de atuação da profissão. A associação visa o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, fomenta e divulga pesquisas na área para contribuir com o desenvolvimento humano por meio do processo educacional (ABRAPEE,

2018). Cabe aos psicólogos olhar o sujeito de uma perspectiva integral, promover seu desenvolvimento emocional, social, além do desenvolvimento cognitivo e subjetivo. Desta forma, esse profissional pode, junto a outros agentes do contexto escolar, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes para além do que a escola vem enfatizando atualmente (GUZZO et al., 2010), sejam eles público alvo da educação inclusiva ou não, assim buscando aproximar aquilo que é proposto em teorias e legislações com o que é possível realizar na escola.

Oliveira e Dias (2016) informam que desde seus primórdios em nosso país a psicologia e a educação têm estreita relação em sua constituição, sendo que, segundo Antunes (2008) a educação foi base para o desenvolvimento da psicologia como profissão no Brasil. No campo da educação a história da psicologia é fortemente marcada pelo atendimento a crianças identificadas com o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem ou deficiências. A formação e a identidade profissional do psicólogo foram constituídas com base em um modelo de atendimento individual, como mostram Bastos e Gondim (2010) e outros, ou seja, mesmo atuando na escola, sempre houve influência das concepções clínicas da profissão.

A recapitulação histórica que Antunes (2008) faz da psicologia na educação, menciona que entre os anos de 1930 e 1970, aproximadamente, a atuação dos psicólogos na escola seguia uma modalidade clínico-terapêutica, baseada no modelo médico, ou seja, com tendência a patologizar o processo educativo, distanciando-se de ações preventivas, interdisciplinares, sociais e institucionais. A psicologia tentava “encontrar nas crianças, em seu desenvolvimento intelectual, em seu organismo, na constituição de sua personalidade, ou ainda, nas origens socioeconômicas destas crianças, as causas do não aprender na escola” de acordo com Souza et al. (2014, p.124); o que manteve práticas clínicas e psicométricas, com o uso indiscriminado e descontextualizado de testes psicológicos. Essa atuação foi alvo de críticas, assim como a culpabilização do estudante e sua família pelo fracasso escolar e a denominada psicologização dos processos educativos, pois contribuíram para que não fossem consideradas questões históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, pedagógicas e institucionais, como relevantes nas dificuldades no contexto escolar. Nessa modalidade clínico-terapêutica, a atuação do psicólogo se dava “agindo fora da sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando e em seus "problemas", atendendo, sobretudo, demandas específicas da escola” (ANTUNES, 2008, p.472). Desta forma a psicologia escolar mantinha-se

distante das necessidades apontadas pela realidade brasileira e seguia padrões de atuação inspirados na realidade de outros países, de acordo com Guzzo et al. (2010).

Na área da educação especial também se seguiam tendências psicométricas – que desconsideravam influências sociais, econômicas, históricas e emocionais – para explicar dificuldades na aprendizagem. Os estudantes eram classificados conforme suas capacidades intelectuais e, de maneira descontextualizada, a psicologia contribuía com a segregação de alguns grupos, favorecendo a exclusão e a discriminação. Esse modelo, que buscava a “adaptação” dos estudantes à escola, promoveu práticas voltadas a solucionar problemas de comportamento e aprendizagem, denotando ao psicólogo um lugar de detenção do saber e de responsável pelos alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências.

Por volta da década de 1980 surgiram movimentos direcionados a uma reflexão crítica sobre a atuação dos psicólogos no ambiente escolar nos moldes clínico-terapêuticos, citados por várias autoras, entre elas Antunes (2008), Guzzo et al (2010), Mitjáns Martínez (2010), Oliveira e Dias (2016), Castanho (2015), Anache (2018), entre outras. A “perspectiva crítica em psicologia escolar” tem sua origem com o movimento que questionava as práticas dos psicólogos no contexto escolar, em que se criticavam os modelos de atuação individualizantes e que culpabilizavam o estudante ou sua família pelo fracasso escolar, isentando a instituição escolar e a sociedade de sua parcela nessa questão. De acordo com Castanho (2015), criticava-se a escola que pouco considerava o estudante e o seu contexto social de aprendizagem. Souza et al. (2016), por sua vez, explicita que a psicologia escolar em uma perspectiva crítica visa afastar-se de explicações que colocam a origem dos problemas escolares meramente no aluno e sua família, para isso visa promover reflexões críticas quanto às práticas sociais e escolares que contribuem com as questões educacionais. E, de acordo com Mitjáns Martínez (2010):

As mudanças graduais que se apreciam na concepção da Psicologia Escolar e, simultaneamente, na atuação daqueles psicólogos vinculados ao sistema educativo têm sido também fortemente influídas pelo debate crítico, iniciado na década de 80, em relação às formas de atuação orientadas por um modelo clínico-terapêutico que não corresponde às demandas que a realidade social coloca à Psicologia e é fruto da crescente sensibilização e compromisso social dos psicólogos com as transformações sociais que o país necessita (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010, p.43).

As mudanças a que se refere Mitjáns Martínez (2010) não são implementadas de imediato na prática profissional, pois a representação dominante da psicologia escolar está atrelada, historicamente, ao modelo clínico-terapêutico de atuação psicológica. Assim, o período de crítica foi caracterizado pela tentativa de romper com o tradicional modelo clínico de atuação profissional, visando uma aproximação de práticas multidisciplinares e institucionais, como afirmam Guzzo et al. (2010), Souza et al. (2014) e Antunes (2018).

Na década seguinte, 1990, essa reflexão crítica impulsionou novas teorias, novas perspectivas e até mudanças nesse campo de atuação (OLIVEIRA; DIAS, 2016). A ênfase de atuação, antes centrada nos estudantes, deslocou-se para a instituição escolar e suas relações. Em sua abrangente revisão, Souza et al. (2014) pontuam que, em livros sobre a psicologia escolar, os autores contemporâneos apontam a necessidade de oferta de novas modalidades de atuação dos psicólogos, que articulem aspectos sociais, políticos e institucionais. Tais mudanças e novas modalidades de atuação, atreladas à expansão da concepção teórica histórico-cultural do desenvolvimento e da aprendizagem, por meio das contribuições de Vigotsky, ampliou a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e foram notadas consequências nas práticas educacionais, entre elas:

consideração do contexto social e histórico em que ocorrem as ações pedagógicas; ênfase nos momentos interativos, na relação professor / aluno e nas situações vivenciadas pelos atores da sala de aula; valorização das relações afetivas, de poder, de autoridade, na prática pedagógica; preocupação com os processos de comunicação verbal e não verbal, trocas, acordos e conflitos no espaço escolar (CASTANHO, 2015, p.16).

Guzzo et al. (2010) também apontam que a atuação do psicólogo começou a extrapolar os muros escolares quando passou a defender a escola em sua função social e política, com vistas a uma sociedade mais justa. Contribuindo junto com professores e demais agentes educacionais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, contemplando seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, por meio de ações com os estudantes, familiares e comunidade escolar. Apesar dos psicólogos atuarem tradicionalmente com base no modelo clínico, atualmente, como parte do processo de aprendizagem, a psicologia escolar é marcada “por um modelo interventivo interdisciplinar, orientado à prevenção e à promoção do desenvolvimento, no qual se acolhem as vivências sociais e

comunitárias” como parte do processo de aprendizagem, de acordo com Oliveira e Dias (2016, p.83).

Diante do cenário educacional atual, a perspectiva crítica em psicologia escolar e as mudanças nas práticas profissionais propõem ao psicólogo uma atuação profissional socialmente comprometida, estando assim relacionada ao que se denomina o movimento do “compromisso social da psicologia”, que se refere à contribuição, por parte da Psicologia, para a construção de uma sociedade mais justa e com vistas a ampliação da inserção social da psicologia às demandas da realidade brasileira na educação.

As ações e pesquisas geradas com base no projeto do compromisso social da psicologia representam, no Brasil, o desenvolvimento de uma psicologia crítica, comprometida com a transformação da sociedade. A discussão do compromisso social da psicologia alcançou diversos campos de atuação, inclusive a educação. Contudo, ele é mais amplo que o campo educacional, pois foi proposto como um novo projeto para a psicologia brasileira, como ciência e profissão, por exemplo, a perspectiva sócio-histórica no campo da Psicologia Social brasileira, por meio do trabalho de Silvia Tatiana Maurer Lane (1933-2006), seus orientandos e colaboradores, dos quais alguns desenvolvem trabalhos também na área da educação especial e inclusiva, como Ana Mercês Bahia Bock, Bader Burihan Sawaia e outros. (ANTUNES, 2018).

Na perspectiva cultural-histórica Mitjans Martínez e González Rey (2017) e Mitjans Martínez (2007a, 2009) também dialogam com o projeto do compromisso social, ao situar que o compromisso só pode ser efetivado por pessoas concretas, profissionais comprometidos que neste patamar são os sujeitos ativos, que se comprometem com ações favorecedoras à equidade social. Ou seja, o compromisso social não é “da psicologia”, mas sim “dos psicólogos” com a educação, como meio de transformação social, o que minimiza a pretensa ideia de neutralidade do profissional, colocando-o como parte dessa realidade material. Essa ponderação vai de encontro ao proposto por Silvia Lane, com quem González Rey aponta concordâncias (BOCK, 2007; GONZÁLEZ REY, 2018).

Em consonância a outros movimentos de lutas sociais por direitos nas questões étnicas, raciais, de classe, de gênero, da diversidade etc. passou-se, na educação, à substituição de um paradigma normativo e prescritivo, para o reconhecimento do estudante como sujeito que está em desenvolvimento. Essa

transição se confirma na abrangente pesquisa sobre o cenário da profissão de psicologia no Brasil, apresentada por Bastos e Gondim (2010), na qual afirmam uma tendência das ações do psicólogo estarem mais voltadas a um modelo de intervenção contextualizada socialmente, onde se considera o sujeito situado na história e cultura, substituindo assim o modelo de atuação puramente individual.

Anteriormente a ênfase se dava às técnicas de avaliação, à classificação da dificuldade apresentada pelo estudante. O que foi sendo substituído por uma ênfase aos sistemas de apoio que o estudante necessita. A mudança foi percebida nas políticas públicas de educação especial, que até a década de 90 tinham sentido assistencialista e terapêutico, posteriormente passou-se a incluir a educação especial como modalidade de ensino. O paradigma da “integração” foi então questionado e cedeu lugar à “inclusão”, que desloca a ênfase individual, centrada no aluno e nas deficiências para o sistema escolar. (PAN, 2013).

Atualmente, o que vem sendo denominado como um novo paradigma na Psicologia Escolar e Educacional é descrito da seguinte maneira:

O novo foco da Psicologia Escolar não incide na escolarização, como um fim em si mesma, mas nas possibilidades que a permanência na carreira escolar e as aprendizagens consistentes podem suscitar em termos do desenvolvimento global da pessoa. Atuando desse modo, a psicologia ultrapassa definitivamente o papel meramente classificatório que teve no passado e chega a uma posição dinâmica, comprometida com a emancipação, a autonomia e a cidadania dos estudantes (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p.92).

Contudo, há ponderações ao novo paradigma da “inclusão”: quando tende a “normalizar” as diferenças individuais; quando responsabiliza a educação pela tarefa de produzir uma transformação social minimizando as desigualdades presentes na sociedade; e ainda, quando as práticas inclusivas passam a ser realizadas em um sistema de ensino ainda despreparado (PAN, 2013). Tais ponderações serão apresentadas também sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade no capítulo 6.

A educação inclusiva, como proposta de uma educação para todos é, portanto, um desafio aos psicólogos que atuam nesse campo. Inevitavelmente o psicólogo escolar atual precisa lidar com esse paradigma, que apresenta conquistas, dúvidas, dificuldades, desafios, riscos, discussões. E, mesmo com a nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020; CFP, 2020b), alvo de muitas críticas, o psicólogo pode e deve continuar investindo na inclusão, visto que a importância da

atuação dos psicólogos na educação e seu diferencial de outras profissões na área educativa não está em “ajudar” a escola, mas está sim em trabalhar e favorecer dimensões pouco contempladas no processo de aprendizagem, mas que são necessárias para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, ou seja, favorecer a dimensão psicossocial e subjetiva de todos.

3.1 DESAFIOS DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

O Conselho Federal de Psicologia, em suas atuais Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo na Educação Básica (CFP, 2019), elenca desafios que os psicólogos enfrentam nesse campo de atuação, no entanto não especifica a atuação dos psicólogos na educação especial e/ou inclusiva. Tal documento cita alguns desafios enfrentados na atuação profissional, de maneira geral na educação básica: os concursos generalistas realizados para contratação de psicólogos para atuar na educação; a articulação dos saberes produzidos nos campos da educação e da psicologia escolar; a participação do profissional nas políticas públicas educacionais e no plano de formação dos professores; a falta de clareza acerca de seu posicionamento teórico; o processo de precarização da escola pública e das condições de trabalho dos educadores; o retrocesso da visão medicalizante e patologizante na educação; os desafios das novas configurações familiares e afetivas, as questões de identidades sexuais, questões raciais, dos direitos sociais e humanos, das formas de violência e preconceito, entre outros. (CFP, 2019).

Oliveira e Dias (2016), em obra também editada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), destacam desafios e implicações para a prática do psicólogo escolar, entre elas: discussão teórica alinhada com as necessidades do sujeito, novas metodologias de intervenção institucional e o estabelecimento de uma relação entre a escola e a vida, além de atentar para que os programas de ensino gerem novos recursos subjetivos, não só competências acadêmicas.

Outros desafios aos psicólogos na educação são elencados por diversos autores, entre os quais Mitjáns Martínez (2007b) os especifica quanto à inclusão escolar: a necessidade de mudanças de representações e concepções, de trabalhar a subjetividade social da escola e o compromisso social dos psicólogos com a qualidade da educação e com os sujeitos mais desfavorecidos. Outro desafio à psicologia na educação, informado por Souza et al. (2014) refere-se à necessidade

de superação do modelo clínico. Já Santos et al (2018), Ronchi, Iglesias e Avellar (2018) e Guzzo et al. (2010) comentam sobre a distância entre o que é proposto pela teoria e pesquisas e o que é efetivado na prática profissional. Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) discorrem sobre a qualidade da formação profissional e seu modelo generalista, assim como a ausência de políticas públicas que garantam a inserção de psicólogos nos serviços públicos. Este último desafio já com atualizações, devido à aprovação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019; CFP, 2020a) e do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como exposto pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020c).

Para além dos desafios apresentados, identifica-se um que não foi nominado pelas entidades e autores citados, desafio que se refere à necessidade de elaboração/construção de referências técnicas com maior aproximação à realidade profissional vivenciada pelos psicólogos da educação. Vale ressaltar que se reconhece e valoriza o esforço e dedicação dos Conselhos de Psicologia nessa busca.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), por volta do ano 2008 o país vivenciou um momento histórico de avanços nas políticas públicas, em diversas áreas, o que gerou expressiva inserção de psicólogos em instituições públicas. Período em que foram lançadas Referências Técnicas do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), direcionadas a orientar os psicólogos em vários campos de atuação, como a Atenção Básica à saúde, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), entre outros. Tais documentos “são recursos que o Conselho Federal de Psicologia oferece às(aos) psicólogas(os) que atuam no âmbito das políticas públicas para qualificação e orientação de sua prática profissional.” (CFP, 2019, p.16).

Em 2009 o CREPOP produziu uma pesquisa nacional (CFP; CREPOP, 2009) junto a psicólogos, sobre suas práticas profissionais em educação inclusiva, tendo como foco modos de atuação, desafios, dificuldades e práticas inovadoras. Contudo, a análise do material se torna inconsistente, tendo em vista que os resultados são apresentados de maneira genérica, sem diferenciar qual ação foi citada como de maior incidência, sem diferenças entre os dados, não apresenta dados quantitativos ou comparativos, nem percentuais. Foram citadas atividades que os psicólogos relatam realizar no contexto educativo inclusivo: orientação ou acolhimento; avaliação

psicológica; atendimento psicológico; encaminhamentos; trabalho em equipe; atuação em rede; capacitações e palestras; visitas a escolas e domicílios; docência; entre outras. Entretanto, não é possível analisar quais atividades são mais ou menos realizadas, quais têm enfoque individual, institucional, social etc. Além disso, a data de realização da pesquisa ultrapassa dez anos e os questionários abertos foram respondidos por menos de 400 psicólogos, para representar o cenário brasileiro.

Tais circunstâncias levaram a autora do presente trabalho a buscar alguma referência técnica específica para atuação junto à política educacional inclusiva mais atualizada e ao contatar o CREPOP⁹, recebeu a informação de que o documento Referências Técnicas para Atuação em Educação Básica (CFP, 2019) é considerado o documento atual que aborda a atuação dos psicólogos na educação inclusiva. O órgão informou também que estava prevista a publicação de referências técnicas específicas para atuação de psicólogos na educação inclusiva, no entanto, frente à recente revisão por parte do governo, da Política Nacional de Educação Especial, a elaboração destas referências técnicas está suspensa. Entende-se que a produção da presente pesquisa pode contribuir para essa análise e construção, tendo em vista seus propósitos mais específicos à educação inclusiva. Sem a pretensão de respondê-las de forma literal, pode-se propor algumas reflexões: as orientações técnicas da profissão estão alinhadas com os desafios vivenciados pelos psicólogos? Elas são aplicáveis à realidade da prática profissional que vivenciam os psicólogos atuantes na educação? Tais referências técnicas estão baseadas em pesquisas sobre a atuação profissional? Frente à escassez de pesquisas sobre a prática profissional, as referências técnicas são baseadas apenas em construções teóricas sobre o tema, que podem estar distanciadas da realidade profissional?

Identifica-se ainda, a necessidade de que as referências técnicas também orientem formas de avaliar as práticas já desenvolvidas e realizadas pelos psicólogos nesse campo de atuação.

⁹ Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP); Conselho Federal de Psicologia (CFP); Castelluccio, M. de C. mateus.castro@cfp.org.br. **Referências Técnicas**. [e-mail]. Mensagem recebida por: tatiana.rabitto@gmail.com 13 jan. 2020.

3.1.1 A luta atual pela inserção e manutenção dos psicólogos na educação básica

Apesar da Psicologia Escolar e Educacional ser reconhecida como especialidade desde 2007, Guzzo et al. (2010) já alertavam sobre a inexistência de reconhecimento legal que cite a importância e necessidade do psicólogo nas escolas. A aproximação dessa especialidade com uma reflexão crítica nas últimas décadas favoreceu a compreensão de que as condições históricas, sociais, políticas e econômicas interferem na área da educação e, de acordo com Souza et al. (2014, p. 126), se fez necessário “pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais”. O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) reconhece que um desafio enfrentado pelos profissionais da área é a falta da efetiva participação no planejamento das políticas públicas e sua integração às equipes que discutem e implantam tais políticas. Deste cenário decorrem duas questões: a) a necessidade de participação dos psicólogos escolares nas discussões e construções de políticas públicas e b) a inserção da psicologia nas políticas públicas de forma a legitimar sua atuação nos ambientes educacionais.

A respeito desta última, recentemente foi aprovada a Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019; CFP, 2020a), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Sua aprovação foi demorada – a tramitação do Projeto de Lei (BRASIL, 2000) que a originou se deu desde o ano 2000 - e, de acordo com Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2016) haviam dificuldades técnicas, políticas e econômicas para que este projeto fosse aprovado. Atualmente o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e outras instituições ligadas à Psicologia e à Assistência Social, têm realizado reuniões com órgãos do governo para discutir sua regulamentação e implementação (CFP, 2020a). Acredita-se no envolvimento dos psicólogos, da comunidade escolar e sociedade em geral para implementar essa nova legislação de maneira favorável aos sistemas de ensino.

Mesmo diante dessa conquista legal, outros entraves se colocam à atuação do psicólogo na escola. Em relação à educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) vinha sendo um entrave à efetiva inserção do psicólogo no quadro funcional da escola pública, uma vez que não permitia o custeio da categoria profissional com recursos da educação (CFP, 2016) e que, segundo Moreira e Guzzo (2014, p. 43), “não só exclui o psicólogo dos espaços educativos

como situa os seus serviços entre outras formas de assistência social”, prejudicando também o entendimento do real papel e funções deste profissional na educação. Tais situações contribuem (no sistema público, por exemplo) para uma atuação do psicólogo na educação como um profissional transferido de outras secretarias. Observa-se também que os concursos públicos são generalistas, sem respeitar o campo em que se dará a atuação do profissional (saúde, organizacional, educação, assistência social etc.). Essa situação favorece uma atuação deficitária, de profissionais com formação insuficiente na área e que pode estar contribuindo com a manutenção do modelo clínico dentro da escola, como também apontam Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012). Esse contexto teve atualização recente, com a aprovação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como instrumento permanente de financiamento da educação básica pública; com mais recursos que podem ser aplicados, inclusive, para a efetivação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019; CFP, 2020a) nos estados e municípios, já que estes poderão custear os profissionais da Psicologia e do Serviço Social com os 70% destinados ao pagamento de quaisquer profissionais da educação básica e não apenas de profissionais do magistério (CFP, 2020c).

Desta forma entende-se que os entraves legais contribuem para uma ainda pequena atuação dos psicólogos na educação, apesar de alguns avanços. Acredita-se que a educação deveria ser um campo de atuação mais efetivo dos psicólogos, o que parece ainda estar longe de se concretizar, tal como se constata nos dados apresentados:

O que mais surpreende é a distribuição dos psicólogos que atuam na área escolar e educacional. A escola privada não é o lugar privilegiado de atuação, embora 18% exercem nela atividades. Além da escola, os profissionais dessa área se encontram alocados em consultórios particulares alugados (16,1%) ou próprios (10,5%), em órgãos ou empresas públicas (14,2%) e em serviços de psicologia vinculados a instituições de ensino (12,1%). Um resultado da pesquisa que suscita reflexão crítica cuidadosa é o fato de o consultório particular se manter como um local de trabalho para os psicólogos nas diversas áreas de atuação. A questão a ser respondida é se a atividade que o psicólogo exerce no seu consultório particular contribui para que ele reproduza o modelo clínico de atendimento individualizado em contextos a princípio inapropriados para esse nível de intervenção (BASTOS; GONDIM, 2010, p.187).

Esse é mais um motivo para valorizar e consolidar o espaço do psicólogo na escola, como vem sendo enfatizado pelos Conselhos, federal e regionais (CFP, 2020a). Apesar da rede pública de ensino contemplar a maioria (80%) dos estudantes

da educação básica brasileira e a maioria das matrículas referentes à educação especial e inclusão (INEP, 2019), verifica-se que a quantidade de psicólogos não é correspondente à demanda das instituições de ensino e que os serviços da psicologia ficam vulneráveis às mudanças de gestão.

Por fim, é notável o empenho e a contribuição de pesquisadores atuantes nesse contexto – por meio de sua prática profissional aliada aos grupos de pesquisa que fazem parte – assim como de psicólogos professores dos cursos de graduação, pós-graduação e formações complementares, que contribuem para o avanço da profissão por um caminho voltado ao compromisso social com a educação brasileira e que contribuem na luta atual pela inserção e manutenção de psicólogos na educação básica brasileira.

A socialização¹⁰ dos sujeitos, estudantes e profissionais, se dá também pelo processo de escolarização formal, uma prática social que produz e transmite conhecimentos por meio da cultura, das relações pessoais, que tem uma importante função na socialização da criança, podendo favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação humana. Reconhecer que os fenômenos psicológicos que se dão no ambiente escolar articulam aspectos individuais, sociais, culturais, econômicos, ideológicos, políticos, institucionais etc., propicia aproximação com a Psicologia Histórico-cultural. Essa aproximação, aliada ao movimento da perspectiva crítica da psicologia escolar, favoreceram a coesão de psicólogos que estudam as práticas profissionais no ambiente escolar na contemporaneidade e são nomes de destaque na Psicologia Escolar e Educacional. Estes grupos no Brasil estão vinculados a programas de pós-graduação, principal meio pelo qual ocorre a divulgação e produção do conhecimento científico no país. Sendo assim, as ideias que incidem sobre as práticas dos psicólogos exercidas no contexto educacional, apontadas e sustentadas por integrantes dos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP, 2019) são pertinentes às reflexões aqui almejadas. Entre eles citam-se: o GT “Psicologia Escolar e Educacional”, que compreende pesquisadoras como Raquel Souza Lobo Guzzo, Claisy Maria Marinho-Araújo; o GT “Psicologia e Políticas Educacionais”, no qual estão Marilene Proença Rebello de Souza e Marilda Gonçalves Dias Facci; e o GT

¹⁰ A concepção de socialização na psicologia cultural histórica é pormenorizada no capítulo seguinte.

“Subjetividade, Ensino e Aprendizagem”, no qual se encontram vinculados, por exemplo, Fernando Luis González Rey – *in memoriam* – Albertina Mitjáns Martínez, Alexandra Ayach Anache, Daniel Magalhães Goulart, Maristela Rossato, entre outros. Este último GT merece destaque por produções que correlacionam subjetividade, ensino e aprendizagem, consolidando-se como um grupo de pesquisa que assume como identidade teórica “a perspectiva cultural-histórica de Fernando González Rey sobre a subjetividade e seus desdobramentos para a análise dos processos de ensino e aprendizagem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; SCOZ; CASTANHO, 2012, p.8) e versa sobre a compreensão da aprendizagem como uma produção subjetiva da pessoa que aprende.

Apesar de tantos desafios, inclusive de parcas atualizações técnicas pelo órgão regulador da profissão, pode-se considerar que a Psicologia Escolar e Educacional se encontra em um novo patamar, em que as ações desenvolvidas pelo psicólogo no contexto educativo visam promover o desenvolvimento humano, a emergência e emancipação dos sujeitos ativos nesse processo, considerando suas vivências sociais, comunitárias e os processos de ensino e aprendizagem, o que leva a uma inclusão não só escolar mas social e “favorecem, dessa forma, a mobilização de recursos subjetivos para a participação, a cidadania e mudança social” (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 87).

4 PSICOLOGIA CULTURAL-HISTÓRICA

Com origem na psicologia soviética, tendo fundamentos filosóficos e científicos, pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético, as ideias de Lev Vigotsky e o apelo ao compromisso social dos psicólogos com a educação brasileira, a Psicologia Histórico-cultural apresenta-se como extremamente adequada para os propósitos aqui almejados. Cabe retomar, como apontado na introdução, que os autores da Teoria da Subjetividade utilizam o termo Cultural-histórica para se referir à essa abordagem teórica da psicologia. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) e Mitjáns Martínez (2020c) citam que o próprio Vigotsky utilizava essa denominação.

A Psicologia Cultural-histórica é a abordagem teórica da psicologia que concebe o desenvolvimento humano como sendo construído cultural e historicamente, por meio de atividades e conquistas essencialmente humanas, que se instalam na cultura a fim de serem transmitidas a outras gerações. A análise dos fenômenos psicológicos se dá na relação do homem com a natureza e com o mundo sociocultural, sendo que as capacidades humanas se desenvolvem historicamente (ao longo do tempo e refletem a condição social, econômica, cultural), em um processo histórico e não puramente natural. O homem como ser ativo e atuante, constrói e modifica o mundo e este, por sua vez, propicia elementos para a constituição psicológica do homem:

A Psicologia Histórico-Cultural compreende os fenômenos psicológicos não como fatos imediatos, mas mediados *nas e pelas* relações sociais, assim produzindo a consciência e configurando a subjetividade. A subjetividade se constitui na relação com a objetividade – ou seja, com o mundo material e social, o qual existe através da atividade humana. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social; nessa relação desenvolvem-se as necessidades e possibilidades humanas (FERRARINI, 2020, p.207).

Constituindo-se em relação com o social, o ser humano passa a expressar suas necessidades, possibilidades e vontades. Nessa perspectiva as condições biológicas e evolutivas por si só, não são capazes de explicar a constituição do ser humano. Elas são as primeiras, mas não as únicas, condições para o indivíduo desenvolver o processo de humanização, quando se apropria dos conhecimentos acumulados e transmitidos por meio da cultura.

Não há, na literatura, além da obra soviética da Psicologia Histórico-cultural, teorias de desenvolvimento queensem esse trajeto das crianças como um trajeto construído socialmente pelo desenvolvimento de atividades humanas, que vão se consolidando como possibilidades para todos os homens (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2001, p. 28).

A normalidade deixa de ser considerada como inerente à espécie humana e “passa a ser vista como a possibilidade de se ter como característica, no nível individual, o que a humanidade conquistou e a sociedade valorizou, reforçou, estimulou e possibilitou à maioria”, como apontam Bock, Gonçalves e Furtado (2001, p.29). Em nossa sociedade muitos destes conhecimentos são favorecidos pelo sistema de ensino e por meio da socialização que ele favorece. A relação da Psicologia cultural-histórica com a educação se faz ao considerar o ambiente escolar como instrumento de transformação social e campo de estudo da subjetividade humana, além de ser fundamental espaço para o desenvolvimento humano.

Quanto à concepção de socialização, apresenta-se na psicologia e nas ciências humanas e sociais com diferentes conotações. Na psicologia cultural histórica o indivíduo é social na sua origem. Torna-se humano apenas se inserido na cultura. Não sobrevive, não existe fora do social. O seu processo de desenvolvimento é de individualização progressiva singular em relação histórica, dialética com os diversos processos de socialização. Carl Ratner (1995), fundamentando-se em Vigotsky, enfatiza a natureza não-mecânica da socialização, o não determinismo linear, e apresenta uma concepção de socialização na perspectiva histórico-cultural:

A socialização não é simplesmente algo externo que desencadeia tendências psico-biológicas (sic) adormecidas, mas sim constitui a essência mesma delas. A tradição sócio-genética (sic) é um corretivo inestimável ao inatismo; contudo, ela se concentra nos traços gerais da interação pais-filhos e ignora influências societárias específicas mais amplas, bem como as maneiras pelas quais a sociedade socializa as crianças vias meios de comunicação de massa, escola e outras instituições (RATNER, 1995, p. 146).

Os fenômenos psicológicos não são determinados biologicamente. São construídos socialmente. A relação entre a psicologia e a biologia não se deve a causas naturais, mas sim sociais. Como esclarece Ratner (1995), a capacidade psicológica é um potencial geral do ser humano de raízes biológicas, mas o desempenho ou desenvolvimento das mesmas é individualizado mediante vivências nas relações sociais concretas.

A escolarização é uma instância essencial no processo de socialização pois permite o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Porém, as funções superiores não são estruturas fechadas, mas estão em permanente processo de desenvolvimento implicadas com a ação do sujeito e o contexto social. Entretanto, não basta o destaque às funções psicológicas superiores para explicar o conceito de socialização e sua relação com desenvolvimento na perspectiva histórica, cultural e dialética. Há necessidade de inserir as categorias de sentido e de social para um melhor refinamento do que se compreende por socialização.

González Rey (2004) afirma ser o sentido uma verdadeira produção psicológica. A gênese da produção individual de sentido encontra-se na integração dialética entre o mundo psicológico historicamente configurado do sujeito com a experiência social concreta de um evento atual. O autor apresenta uma compreensão diferenciada de social.

Quanto ao social, González Rey (2004) enfatiza a necessidade de não reduzir sua compreensão ao interpessoal, ao microsocial processual, ao objetual, a algo externo e objetivo com os quais o sujeito se relaciona, como contexto objetivo imediato. Na sua explicação, o social deixa de ser uma influência externa objetiva que define o interno subjetivo e destaca o caráter subjetivo do social. Nas palavras do autor:

O sentido nos leva a compreender o social não como algo externo e objetivo com relação ao individual e sim como outro momento de produção de sentidos associada a condições objetivas e de relação que transcendem os espaços e tempos do individual, e dentro dos quais se produz o desenvolvimento da subjetividade individual. Essa subjetividade individual caracteriza historicamente os sujeitos singulares que constituem os diferentes espaços sociais e se expressa nas ações deles, convertendo-se a partir desta perspectiva em ações constitutivas de outro momento da subjetividade: a subjetividade social, que, por sua vez, é constituinte do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 53).

Complementando, mais adiante o autor explicita ser o social “um sistema complexo de natureza subjetiva, dentro do qual se desenvolve de forma simultânea seu próprio tecido humano e os sujeitos que o configuram, que são constituintes desse tecido na mesma medida em que se constituem dentro dele.” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 58).

O cultural e o social, colocados como centralidade na constituição do homem, fez com que temas relacionados ao desenvolvimento humano, à educação e

aprendizagem, se tornassem interesse no ocidente, onde os trabalhos de Vigotsky avançaram, especialmente na área da psicologia da educação e na educação de pessoas com deficiência (VIGOTSKI, 2011; 2018; VYGOTSKY, 1991). Trabalhos que perpassam pela concepção dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, pelas funções da escola na educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. A distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento (o natural e o cultural) torna-se o ponto de partida para uma nova teoria da educação. O segundo ponto é ainda mais importante. Ele, pela primeira vez, introduz no campo da educação a concepção dialética do desenvolvimento da criança. Se antes, quando não se distinguiam os dois planos de desenvolvimento – o natural e o cultural –, era possível apresentar ingenuamente o desenvolvimento cultural da criança como continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, agora tal compreensão resulta impossível (VIGOTSKI, 2011, p.866).

Uma novidade colocada por Vigotski (2011) é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, quando passa a considerar que a aprendizagem é condição para o desenvolvimento e não o contrário, como se considerava. Em entrevista, González Rey explica:

Lembre-se que, na psicologia soviética, desenvolvimento e aprendizagem estavam separados. De fato, L. Vygotsky já tinha falado de como o desenvolvimento era resultado da aprendizagem, ideia com a qual estou de acordo, mas isso ficou em um nível muito geral. Realmente não tinha uma teoria forte de desenvolvimento, que pudesse articular a aprendizagem como processo de desenvolvimento (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p.9).

A aprendizagem precede o desenvolvimento e o impulsiona, desta forma o ensino se torna mediador da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A educação escolar passa a ser um meio para que cada indivíduo se aproprie de conhecimentos humanos produzidos e desenvolva funções psicológicas superiores. A aprendizagem se torna uma via para o desenvolvimento das características humanas e individuais:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). (VIGOTSKI, 2011, p.869).

Em outras palavras, o desenvolvimento humano é também construído socialmente pelo desenvolvimento de atividades e conquistas essencialmente humanas, por exemplo a escrita, a contagem, a classificação, entre outras, que se tornam possíveis a todas as pessoas quando se inserem na cultura, por meio de sua transmissão por objetos, instrumentos, linguagem, relações sociais e assim podem se tornar uma capacidade do indivíduo, mas que foi culturalmente constituída (VIGOTSKI, 2011). Essa transmissão e apropriação da cultura se dão por atividades que requerem e possibilitam a formação das funções psicológicas superiores que, portanto, têm origem sócio-cultural e, junto com os processos elementares, de origem biológica, participam do processo de desenvolvimento humano.

Para Vigotski (2011), a criança com desenvolvimento atípico apresenta, como defeito primário, uma dificuldade real, relacionada a uma incapacidade ou a uma limitação biológica, por exemplo, não perceber estímulos visuais, no caso de pessoas cegas. No entanto, para o autor, o principal desafio da criança com desenvolvimento atípico se relaciona ao defeito secundário, ou seja, à exclusão que ela tende a sofrer por apresentar uma deficiência e/ou dificuldade. Assim, a criança cega, por exemplo, pode não ser alfabetizada pela crença de que não é capaz. Com estas reflexões, Vigotski (2011; 2018) evidenciou que o problema da deficiência não é unicamente uma impossibilidade biológica, mas a exclusão social que dificulta essa pessoa de se inserir socialmente, aprender com seus pares e com os adultos que a cercam e desta forma se desenvolver. Portanto, o autor conclui que o maior entrave da deficiência é a deficiência social.

A análise feita por González Rey (2012a, 2016) dos três momentos da obra de Vigotsky, convergem para o desenvolvimento de alguns conceitos que, apesar de inacabados na obra de Vigotsky, atuam como ponto de origem de um pensamento atual, que traz à tona o tema da subjetividade, partindo do pensamento e obra de Vigotsky e de outros autores soviéticos:

Depois de 1970 começa uma nova era na psicologia soviética, o que permite trazer à luz conceitos e temas, desenvolvidos primeiramente por Vygotsky e Rubinstein, que haviam sido ignorados nas décadas anteriores e que, junto a conceitos desenvolvidos por outros psicólogos soviéticos, como Bozhovich e Ananiev, criaram as premissas para a emergência explícita do tema da subjetividade. O conceito de subjetividade foi usado por uma nova geração de psicólogos soviéticos, que haviam sido discípulos dos anteriormente

mencionados (Abuljanova, 1973, 1980; Brushlinsky, 1994; Chudnovsky, 1988; Lomov). (GONZÁLEZ REY, 2016, p.48, tradução nossa).¹¹

Dentre as inúmeras contribuições à psicologia, derivadas do pensamento e obra de Vigotsky, pode-se considerá-lo como precursor do referencial teórico no qual Fernando Luis González Rey desenvolveu o estudo da subjetividade. O autor apresenta “a obra de Vigotsky como um sistema contraditório, vivo e em desenvolvimento, caracterizado por diferentes representações da psique em três momentos, não sendo essa cronologia estritamente linear”, de acordo com Ferrarini (2020, p.208) e González Rey (2012), sendo o momento dos anos finais de sua obra, relacionados à “centralidade das emoções, da imaginação, da fantasia, da unidade cognitiva-afetiva, associadas à questão do sentido e da vivência” (FERRARINI, 2020, p.209), base para o desenvolvimento da Teoria da Subjetividade de González Rey. Sendo assim, apresentam-se contribuições de Vigotsky à educação, pela perspectiva de González Rey.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY À EDUCAÇÃO, NA PERSPECTIVA DE GONZÁLEZ REY

As contribuições de Vigotsky para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais são apresentadas pela perspectiva da Teoria da Subjetividade, por meio das obras de González Rey (2012), Mitjáns Martínez e González Rey (2017) e em referências ao autor nas mais diversas obras e trabalhos teóricos de González Rey, como em González Rey (2009; 2011, 2012b; 2016) e outras, nas quais, além de ressaltar os pensamentos de Vigotsky, são questionados alguns conceitos e a forma como estes foram disseminados no Brasil, por exemplo:

Ao longo de sua obra Vygotsky enfatizou a unidade entre o cognitivo e o afetivo numa tentativa de procurar uma representação integradora da psique que permitisse superar a dicotomia entre eles. Essa foi uma de suas ideias

¹¹ Consta no original: *Después de 1970 una nueva era comienza en la psicología soviética, lo que permite traer a la luz conceptos y temas desarrollados primeramente por Vygotsky y Rubinstein que habían sido ignorados en las décadas previas y que unidos a conceptos desarrollados por otros psicólogos soviéticos, como Bozhovich y Ananiev, crearon las premisas para la emergencia explícita del tema de la subjetividad en aquella psicología. El concepto de subjetividad fue usado por una nueva generación de psicólogos soviéticos que habían sido discípulos de las figuras antes mencionadas (Abuljanova, 1973, 1980; Brushlinsky, 1994; Chudnovsky, 1988; Lomov, 1984).*

mais importantes e menos destacadas entre seus seguidores (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.26).

Os principais questionamentos relacionados à educação escolar, recaem sobre os conceitos de interiorização, situação social do desenvolvimento, mediação e nível de desenvolvimento proximal.

As funções psíquicas superiores aparecem inicialmente no plano social, por meio dos processos conceituados por Vigotsky como interpsíquicos, e que constituem os processos intrapsíquicos de maneira internalizada, no plano psicológico, que Vygotsky (1991) denominou internalização. Entretanto, Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.27) apontam que essa ideia de “interiorização”, ou internalização, tem sido questionada por autores da perspectiva cultural-histórica devido ao caráter “mecanicista e reducionista” com que vem sendo analisada, ou seja, um conceito objetivo e imediatista. González Rey (2012a, p.102) aponta ainda que o conceito proposto por Vigotsky de “situação social do desenvolvimento” se distancia do conceito de “interiorização” e se aproxima do que González Rey considera sobre a subjetividade, como uma produção e não como um reflexo. Esse conceito de situação social do desenvolvimento não foi amplamente abordado por Vigotsky posteriormente, mas reforça a ideia de complexidade e de sistema psicológico, nele estão englobados os conceitos de experiência e de vivência, nomeados como *perezhivanie*.

A relação dos homens com a cultura na perspectiva de Vigotsky acontece por meio de signos, que são os modelos mentais de objetos reais e permitem falar do objeto sem a sua presença, permitindo planejamento, intencionalidade, nas ações humanas. Os signos então fazem a mediação na constituição das funções psíquicas superiores, contudo na área da educação o conceito de mediação vem sendo utilizado equivocadamente como o “papel exercido pelo professor em relação ao aluno e ao conhecimento”. (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p.27).

Outra ideia proposta por Vigotsky abrange os conceitos de nível de desenvolvimento real (ou atual) e nível de desenvolvimento proximal (ou iminente), o que possibilitou uma nova compreensão da relação aprendizagem-desenvolvimento. O primeiro corresponde às funções atuais da criança no que ela já consegue realizar de forma independente. Já o nível de desenvolvimento proximal se refere ao que a criança é capaz de realizar com auxílio, ou seja, é onde deve atuar a educação. Segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), também há questionamentos

quanto ao conceito de nível de desenvolvimento proximal, por não considerar a dimensão emocional que está envolvida neste processo.

Vale a pena ressaltar que, de acordo com os autores, as principais ideias de Vigotsky difundidas no Brasil na área da aprendizagem escolar, se referem ao momento caracterizado como mais objetivista e instrumentalista de sua obra, por isso algumas são consideradas com ressalvas e discussões. São elas: 1) a aprendizagem precede o desenvolvimento e é força motriz para este; 2) o conceito de “interiorização” das funções psíquicas superiores (explica-se que as funções psíquicas superiores aparecem inicialmente no plano externo, social, e depois no plano interno, psicológico; esta explicação já avançou com o conceito de subjetividade social¹²); 3) a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda (esse conceito também tem sido questionado porque pouco considera a dimensão emocional presente nele); e 4) a ideia de mediação, que se refere ao papel do signo na constituição das funções psíquicas superiores (mas que tem sido usado como se fosse o papel exercido pelo professor em relação ao aluno e ao conhecimento).

Da maneira como foi difundida, ocorreu uma simplificação da obra de Vigotski, pois alguns de seus princípios teóricos foram desconsiderados, como a “inseparabilidade do cognitivo e do afetivo, a compreensão da mente como sistema e a importância da fantasia e da imaginação na cognição e no desenvolvimento humano” na opinião de González Rey (2009, p.122). Assim como a representação objetivista da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que desconsiderou “o processo de comunicação que permite ao aluno se converter em sujeito desse processo”, de acordo com González Rey (2009, p.124).

A aprendizagem foi representada como um processo organizado com base na interiorização de conteúdos e operações (como se o professor transmitisse tais conteúdos e fosse o único responsável para que a aprendizagem do aluno aconteça), chamada de concepção assimilativo-reprodutiva, desconsiderou-se assim a pessoa como sujeito ativo da aprendizagem. O autor explica ainda que o conteúdo da psique deve ser compreendido em sua natureza social, mas não como uma influência externa e linear, não como um reflexo, porque isso representa um determinismo social

¹² O conceito de subjetividade social será abordado em capítulo posterior.

mecanicista, mas sim que a psique “produz opções diferenciadas com base na forma pela qual esse social se torna significativo para as configurações subjetivas atuais da pessoa que o experiencia”, segundo González Rey (2009, p.124).

Em outras obras González Rey (2012a) e Mitjáns Martínez e González Rey (2017) também apontam divergências na disseminação das ideias originais de Vigotsky e revelam que as ideias do autor soviético, que contribuem com o tema da aprendizagem são ainda pouco exploradas. De acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017) a psicologia soviética apresentou outras posições quanto ao estudo da aprendizagem, para além da compreensão dominante na psicologia histórico-cultural, por seus autores mais conhecidos (Vigotsky, Lúria e Leontiev). Eles referenciam outros autores que contribuíram com o tema da aprendizagem enquanto processo subjetivo, como Bozhovich, Lomov, além do próprio Vigotsky. As ideias destes autores inspiram a reflexão de um novo lugar do “social” na aprendizagem, que passa a ser compreendido como parte que constitui o indivíduo e não apenas como mais uma “influência” externa sobre ele: “O social deixa de ser considerado como externo ao indivíduo, considerando-se como constitutivo dele.” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.16-17).

Outras ideias de Vigotsky se consolidaram como de grande valor na compreensão da deficiência. Vigotsky, ao salientar a dimensão social da deficiência, não como sua causa, mas como mais uma dimensão a ser ponderada, critica a ênfase no aspecto sensorial – o que, na visão de Mitjáns Martínez e González Rey (2017), ainda não foi superado na atual educação inclusiva. Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.129) consideram Vigotsky “um dos principais expoentes para o trabalho educativo no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva” e destacam cinco aspectos de grande valor para a educação de crianças com deficiência:

- a) Os conceitos de defeito primário e secundário: o primário é de natureza biológica e o secundário é aquele que se origina do primário, mas a partir do social e cultural. O defeito primário será considerado como uma deficiência dependendo do significado cultural. E o objetivo da educação das crianças com necessidades educacionais especiais é evitar que os defeitos secundários se originem a partir do defeito primário, assim, na teoria da Subjetividade: “o defeito não representa um determinante do desenvolvimento subjetivo do seu portador.” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.122).

- b) Quanto ao enfoque social da deficiência, Vigotsky a considera como uma construção social e indica que há possibilidades de mediação dos recursos culturais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estas, segundo ele “são mais suscetíveis à educação” (VIGOTSKI, 2018, p. 16). A Teoria da Subjetividade acrescenta que, no processo de mediação, o diálogo e a relação afetiva com o outro são aspectos essenciais para as possibilidades de aprendizagem.
- c) A ênfase na pessoa e não na deficiência, diz respeito a considerar o estudante em sua integralidade, com ênfase nos aspectos que ela possui em comum com outros estudantes. “Tem que se educar não apenas uma criança cega, mas acima de tudo, uma criança” (VYGOTSKY, 1929/1989, citado por MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.125).
- d) O conceito de compensação evidencia possibilidades de superação do defeito pelo próprio indivíduo. Contudo, a compensação “não é um processo natural, inerente ao próprio defeito” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.126), mas sim um processo de subjetivação singular, ou seja, está relacionado à comunicação e estimulação social estabelecidas com o estudante. A compensação requer enfrentar os desafios para superar as dificuldades criadas pelo defeito primário, de origem biológica; buscando-se alternativas para superar as dificuldades, para isso, “cada pessoa encontra caminhos próprios para seu desenvolvimento, e, nesse sentido, boas experiências de aprendizagem contribuem na diversificação dos caminhos para que isso ocorra”, nas palavras de Rossato e Mitjáns Martínez (2011, p.73).
- e) Quanto à criatividade associada à deficiência, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017), Vigotsky apresentou a ideia de que a criatividade é consubstancial ao desenvolvimento e uma necessidade do indivíduo em desenvolvimento. “Na verdade, dominar as quatro operações aritméticas para o débil é um processo muito mais criativo do que para a criança normal” (VIGOTSKI, 2018, p.13).

Outras ideias importantes de Vigotsky no campo da educação, que contribuem para considerar a dimensão subjetiva da aprendizagem, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017) são: 1) concepção da psique como sistema e não como conjunto de funções psicológicas; 2) a ideia de que o pensamento é

função de um sistema psíquico, o que supera a representação do pensamento como função cognitiva; 3) o conceito de situação social do desenvolvimento, que se refere à combinação dos processos internos e das condições externas; e por fim 4) o conceito de *perezhivanie*:

Perezhivanie, que em russo pode ser traduzido como vivência, mas na obra de Vygotsky o termo é usado como unidade do desenvolvimento, uma unidade onde o emocional e o cognitivo são inseparáveis. A *perezhivanie* define o impacto que uma influência social tem para o desenvolvimento da criança, sendo que esse impacto é o resultado da relação entre essa influência social e a estrutura psíquica da criança no momento em que vive essa influência (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.27).

Conceito que se refere a uma unidade entre o meio sócio-cultural (aquilo que é experimentado pela criança) e o que a criança aporta a essa vivência – em termos mais atuais da Teoria da Subjetividade “a *perezhivanie* sinaliza a forma com que o indivíduo subjetiviza a influência externa com a qual entra em contato”, conforme Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 34). Tal conceito é relevante, pois de acordo com González Rey (2016), o desenvolvimento do tema da subjetividade sob a perspectiva cultural-histórica começou inspirado pelas definições de sentido e de *perezhivanie*, depois pelas definições de motivação e personalidade, nos estudos dos discípulos de Vigotsky.

Com críticas aos estudos sobre a aprendizagem que privilegiam processos lógicos, comportamentais e intelectuais, assim como ao criticar que o social era compreendido apenas como uma influência externa em uma lógica determinista, González Rey (2009) demonstra que Vigotsky propõe uma transformação na forma como o pensamento é estudado. Nas palavras de Bezerra e González Rey (2019):

González Rey (2009) enfatiza o salto que Vigotski dá no estudo do pensamento ao passar de uma visão exclusivamente cognitivista para uma compreensão mais complexa do pensar. A perspectiva da subjetividade baseia-se nesse entendimento, pautando-se pela concepção de que o pensamento se configura como um processo psicológico não somente por seu caráter cognitivo, mas por contemplar as significações e emoções que se expressam nas produções de sentidos subjetivos construídas pelo indivíduo que pensa. Entretanto, o autor (González Rey, 2009) ressalta que Vigotski não apresenta uma compreensão do pensamento como produção subjetiva e é justamente nesse aspecto que a Teoria da Subjetividade vai além. Ao compreender o pensamento como produção subjetiva, González Rey (2008) destaca que o pensamento passa a ser uma função ativa da pessoa, um processo desenvolvido por um sujeito que pensa, um momento vivo e complexo de expressão de toda a sua subjetividade (BEZERRA; GONZÁLEZ REY, 2019, p.104).

O autor vê tratar-se de uma função ativa do sujeito e não apenas uma função cognitiva, ou seja, um processo de expressão da subjetividade do sujeito, como expressão da unidade inseparável do pensamento com outros sistemas da psique individual:

apresenta-se o pensamento como um processo intelectual, mas que se configura como um processo de sentido subjetivo, o que permite sua integração com a emoção, a fantasia e a imaginação, rompendo assim com a ideia do pensamento como pura cognição (GONZÁLEZ REY, 2009, p.132).

Esse é o início da ideia de sentido, que para González Rey (2009), na obra de Vigotsky resulta da integração da emoção com outras funções psíquicas, o autor demonstra que Vigotsky já enfatizava – utilizando outras expressões – o caráter subjetivo da cultura, introduzindo a categoria sentido e dando vital importância às emoções, com seu caráter gerador e ativo.

As emoções tornam-se significativas nas suas relações com outros elementos da vida psíquica, em um processo que leva à produção de novos sistemas e de unidades psíquicas de uma ordem superior. [...] As emoções representam uma forma de registro sobre acontecimentos da realidade que se desdobram em processos simbólicos e que, nesse percurso, se definem como unidades simbólico-emocionais, o que denominamos sentidos subjetivos (González Rey, 2003, 2004, 2005, 2007). (GONZÁLEZ REY, 2009, p.128-129).

A definição de unidade cognitivo-afetiva de Vigotsky permitiu uma nova perspectiva para a psicologia, sobre a qual González Rey desenvolveu a categoria de sentido subjetivo, como unidade simbólico-emocional. Esta e outras categorias desenvolvidas por González Rey serão abordadas nos próximos capítulos. É evidente que a interpretação, análise e questionamentos de González Rey às obras e ideias de Vigotsky são muito mais aprofundadas e relevantes do que o que se conseguiu apresentar aqui. Valoriza-se que González Rey avançou conceitualmente na obra de Vigotsky, o que nem sempre é identificado em outras teorias e tais avanços se mostram primordiais para desenvolver temas relacionados à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

5 TEORIA DA SUBJETIVIDADE E EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

A Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando Luis González Rey (1997; 2003; 2005; 2019; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), expressa uma forma de desenvolvimento atual da psicologia na perspectiva cultural-histórica, fundamentada no materialismo histórico dialético e tem como precursor a psicologia soviética, em especial o referencial teórico de Vigotsky (FERRARINI, 2020; GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; GONZÁLEZ REY, 2016, 2015, 2012a). Essa proposta aponta para a complexidade da constituição psicológica humana, apontando a:

necessidade epistemológica de haver novas formas de produção do conhecimento perante um novo desafio nesta área: o estudo da subjetividade a partir de uma perspectiva dialética complexa e histórico-cultural voltada para a superação das dicotomias tradicionais que proliferaram na história do pensamento psicológico – social x individual, consciente x inconsciente, cognitivo x afetivo, intrapsíquico x interativo –, as quais, ainda que sejam consideradas superadas em muitos contextos, no momento de produção do conhecimento voltam a aparecer, de forma sutil e, com frequência, desapercibida. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.xii).

Na proposta da Teoria da Subjetividade se destaca a linha de trabalho relacionada com a aprendizagem, que evidencia a dimensão subjetiva do processo de aprender. A construção e avanços nos planos teórico, epistemológico e metodológico, se consolidaram no que pode se considerar um tripé para o estudo da subjetividade: a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2015; 2019; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Com o livro *Epistemologia Cualitativa y Subjetividade*, González Rey (1997) sugere um novo caminho para o estudo e produção do conhecimento nas ciências psicológicas. Nesta obra considerou a subjetividade em sua especificidade complexa, histórica, em contínua transformação e, portanto, gerada na cultura. Com uma epistemologia para seu estudo, de caráter qualitativo, como expressado por González Rey (2019), Mitjáns Martínez (2019) e González Rey e Mitjáns Martínez (2017), essa proposta resgata o “sujeito”, ao valorizar a singularidade da pesquisa em psicologia como uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva do conhecimento. O autor explica ir além da ideia de que a subjetividade está apenas no indivíduo, assim como a diferencia do conceito de psique, passando a conceituar a subjetividade como:

qualidade de um tipo de processo, seja social ou individual, específico do desenvolvimento humano nas condições da cultura. Nossa concepção da subjetividade é marcada por uma distinção qualitativa importante em relação ao conceito de psique, geral aos animais e aos seres humanos, mas essencialmente orientado à sobrevivência e perpetuação da espécie em ambientes naturais, a-históricos e determinados por características gerais da espécie, não apenas pelas suas experiências diferenciadas, que definem a extraordinária relevância do singular para o estudo da subjetividade. A subjetividade, como formulada neste livro, é um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.27).

Outro eixo central relacionado à Teoria da Subjetividade e à Epistemologia Qualitativa diz respeito à Metodologia construtivo-interpretativa, processo contínuo de interpretação e construção do conhecimento para o estudo da subjetividade, como apresentado por González Rey (2019), Mitjáns Martínez (2019), Mitjáns Martínez, González Rey e Puentes (2019), González Rey e Mitjáns Martínez (2017), Rossato e Mitjáns Martínez (2013). Na Metodologia construtivo-interpretativa a pesquisa é compreendida como um espaço social de caráter interativo, um processo de relação dialógica, o que rompe com a dita neutralidade do pesquisador e este também passa a ser considerado sujeito na construção do conhecimento.

5.1 PRESSUPOSTOS GERAIS E PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A Teoria da Subjetividade tem como pressupostos gerais: 1) a compreensão da subjetividade humana como sistema complexo, dinâmico e em permanente mobilidade, ou seja, uma qualidade dos seres humanos em condições sociais, culturais e históricas; 2) a concepção do sujeito como indivíduo ou grupo capaz de se posicionar e assim gerar outras vias de subjetivação, em uma inter-relação entre a subjetividade individual e a subjetividade social; 3) possibilidades de reconfigurações subjetivas diante de novos sentidos subjetivos produzidos; 4) produção contínua de sentidos subjetivos que se articulam às configurações subjetivas; como explicam González Rey e Mitjáns Martínez (2017) e Rossato e Mitjáns Martínez (2017). Nas palavras do autor:

Podemos afirmar que a subjetividade é uma produção do sujeito que tem como matéria prima sua vida social e a cultural, porém não existe nenhum

tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento psíquico está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida. Partindo do anterior, uma criança, um adolescente ou jovem, pode viver sua experiência de aprender desde uma configuração subjetiva organizada por sentidos subjetivos que os fazem sentirem-se não queridos, ameaçados, inferiores e pouco aceitos pelos outros (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 34).

Os pressupostos da Teoria da Subjetividade permitem pensar em sua articulação ao tema da aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais e da atuação dos psicólogos. Tal articulação se dá na possibilidades da escola como espaço social, da mobilidade da subjetividade humana, de considerar e favorecer o aluno da educação inclusiva como sujeito que pode se posicionar e gerar novos sentidos subjetivos articulados a novas configurações subjetivas. De acordo com Ferrarini (2020, p.209), “subjetividade é uma qualidade especificamente humana e um processo cultural, histórico e social”, a subjetividade não é algo que o sujeito internaliza, porque se trata de um “sistema simbólico-emocional em processo” que se configura por meio de vivências, experiências, reações, contextos e momentos diferentes, decorrentes das condições sociais, culturais, emocionais, históricas. Contextos e momentos que estão intrinsecamente relacionados ao tema da aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ao relacionar essa compreensão teórica com o tema da aprendizagem, González Rey (2012; 2009) explica que aprendizagem e subjetividade são inseparáveis. Destaca que pesquisas referenciadas na Teoria da Subjetividade demonstram que “o aluno que aprende está envolvido em processos emocionais que não decorrem apenas do que acontece na sala de aula, e mostram também o caráter produtivo do aluno no processo de aprender, assim como as limitações da escola para assumir o aluno criativo” (GONZÁLEZ REY, 2009, p.131). O autor constata que a significação de ideias e a reflexão não são apenas operações lógico-formais do pensamento, mas sim produções subjetivas. Desta forma a subjetividade:

Favorece reconhecer nas produções do saber o valor da cultura, da história e da interação, recursiva, dinâmica e complexa, entre os processos singulares e sociais no curso das experiências do indivíduo. Assim, essa perspectiva favorece explicar a forma pela qual a diversidade de processos sociais aparece em uma unidade nos variados comportamentos e funções das crianças, viabilizando a compreensão de processos complexos envolvidos no desafio do aprender, por exemplo (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019, p.15).

Denota-se assim a importância dos estudos relacionados à subjetividade na área da aprendizagem e da atuação profissional dos psicólogos.

5.1.1 Sentidos subjetivos e configurações subjetivas

Como unidade essencial da subjetividade, os sentidos subjetivos são formados pelos significados individuais e relacionais do sujeito, construídos a partir de suas vivências, experiências e posicionamentos, dos quais participam processos conscientes, não conscientes e a emocionalidade, desencadeada pelas relações que o sujeito estabelece no contexto sociocultural em que atua, como descrevem Santos e Mitjáns Martínez (2016). Ou seja, os sentidos subjetivos integram as múltiplas experiências humanas vivenciadas singularmente por determinado sujeito em unidades simbólico-emocionais, conforme denominadas por González Rey e Mitjáns Martínez (2017).

A categoria de sentido subjetivo foi empregada por González Rey (2012b, p.23) para “especificar a multiplicidade de expressões que um mesmo conteúdo psicológico poderia ter em diferentes configurações subjetivas da pessoa”. O conceito de sentido subjetivo foi desenvolvido a partir da categoria sentido – esta, introduzida por Vigotsky na perspectiva histórico-cultural, mas que foi pouco desenvolvida em sua obra e teve repercussão diversa de sua proposta, já que “o desenvolvimento da categoria de sentido pessoal na obra de A.N. Leontiev orientou-se para a compreensão do sentido pessoal como momento da atividade, e não como unidade para compreender a complexa organização do sistema psíquico da pessoa.”, de acordo com González Rey (2007, p.165). A categoria sentido, de Vigotsky, segundo identifica González Rey (2007), se afasta de ser apenas uma função da linguagem:

Vygotsky desloca a categoria sentido da fala para a consciência, e a apresenta como o conjunto de todos os elementos psicológicos que aparecem na consciência com resultado do uso da palavra, o que leva implícita a presença das emoções e dos motivos no sentido (GONZÁLEZ REY, 2007, p.158-159).

Desta forma, a categoria sentido se aproxima da representação de uma produção psicológica, articulando pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência, reconhecendo o caráter gerador da psique e destacando a relação de unidade entre o cognitivo e o afetivo.

González Rey (2007, 2012b, 2015) avança para além da proposição de sentido de Vigotsky, passando a definir o sentido em sua relação inseparável com a subjetividade, “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo o outro.” (GONZÁLEZ REY, 2003, citado por GONZÁLEZ REY, 2015, p.20). Denominando portando o sentido subjetivo como uma produção subjetiva da experiência vivida, como unidade inseparável entre o simbólico e o emocional, sendo esta uma “via de integração da experiência social do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.175), ou seja, a unidade simbólico emocional representa novas produções do sujeito relacionadas às experiências que vivenciou, diante de sua organização subjetiva individual e da subjetividade social dos espaços sociais que vivencia. Essa visão permitiu abarcar uma nova definição do tema subjetividade na perspectiva cultural-histórica:

A categoria sentido subjetivo permite-nos expressar processos de subjetivação que estão além da intencionalidade e da consciência do sujeito, e que estão estreitamente associados ao percurso das emoções, que atuam numa unidade inseparável com os processos simbólicos. Essas unidades psíquicas, que são os sentidos subjetivos e suas configurações, representam mais as produções subjetivas do sujeito que um reflexo de influências externas sobre ele (GONZÁLEZ REY, 2009, p.131).

Então, não são as influências do meio social e cultural que, isoladamente, representam as produções subjetivas do sujeito, mas sim as unidades psíquicas denominadas por González Rey de sentidos subjetivos e suas configurações subjetivas, de forma inseparável entre o emocional e o simbólico.

Quando em um fluxo integrado e contínuo, os sentidos subjetivos geram as configurações subjetivas que, são “núcleos dinâmicos de organização que se nutrem de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.56). Essa relação particular, que se produz entre os processos simbólicos e as emoções do sujeito, configura um sistema em constante desenvolvimento, em que os sentidos e configurações subjetivas estão mutuamente interligados. Assim, cada configuração subjetiva (integrada por diversos sentidos subjetivos) não fica restrita às experiências atuais do indivíduo, porque se configura diferentemente em cada espaço social e para cada sujeito de maneira singular. Ao explicar a configuração subjetiva relacionada ao contexto escolar o autor esclarece que:

A configuração subjetiva é uma verdadeira “rede” de sentidos subjetivos que se expressam em emoções e processos simbólicos na atividade atual do aluno, processos esses essenciais para a motivação do aluno na aprendizagem. (...) Na escola, essa configuração subjetiva pode se impor sobre as novas experiências vividas e estar na base de problemas desse aluno na aprendizagem, mas também poderia ser revertida por novas configurações subjetivas associadas com as atividades e relações escolares. (González Rey, 2012b , p.35).

Desta forma destaca-se a importância de se estudar a dimensão subjetiva envolvida na aprendizagem escolar, os sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes e as configurações subjetivas em que estão implicados. O autor explica que ambos os conceitos, de sentidos subjetivos e configurações subjetivas, não são novas categorias, mas representam uma nova forma de estudar a subjetividade, considerando-se a perspectiva cultural-histórica de desenvolvimento humano “onde os temas da cognição, do afeto, da aprendizagem e da ação se articulam no desenvolvimento da subjetividade”, como aponta González Rey (2012b, p.39). Sentidos subjetivos e configurações subjetivas, portanto, apontam para uma compreensão qualitativa da psique humana, representam processos que acompanham a atividade humana e se organizam de maneira recursiva e simultânea, tanto social quanto individualmente, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017).

5.1.2 Subjetividade individual e subjetividade social

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas (GONZÁLEZ REY, 2015, p.24).

A partir desta compreensão, entende-se que a subjetividade individual e a subjetividade social se inter-relacionam. A primeira se dá como uma forma de organização subjetiva que ocorre na história singular do sujeito e tem relação com espaço social em que está inserido:

a subjetividade individual remete a processos de produção e organização de sentidos subjetivos, entendidos enquanto produções simbólico-emocionais, relacionadas à trajetória de vida singular do indivíduo nos espaços sociais onde este indivíduo atua (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p.84).

Contempla as experiências e vivências deste sujeito, a maneira única como subjetiva os acontecimentos, dentro do espaço social e histórico no qual está inserido. Por exemplo, gênero, religião, condições de saúde, idade, entre outras questões que são delimitadas na cultura e no tempo histórico e atuam como construções sociais que aparecem na subjetividade individual de cada indivíduo e de maneira singular. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Ferrarini (2020, p.214) explica que a Teoria da Subjetividade “entende que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade”, o que se denomina subjetividade social, e, nas palavras de González Rey (2015):

Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas. É esse nível de organização da subjetividade que denominamos subjetividade social. A subjetividade social apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2015, p.24).

A maneira pela qual as configurações subjetivas, presentes nos diversos espaços e funcionamentos sociais se configuram, junto aos processos que as constituem e aos indivíduos destes espaços, é o que constitui a subjetividade social. A subjetividade social é “um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social”, conforme González Rey (1997, citado por MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.53).

Quanto à interrelação entre a subjetividade individual e social, tem-se que:

A subjetividade social é constitutiva das subjetividades individuais das pessoas que participam dos espaços sociais, ao mesmo tempo em que se constitui a partir dessas subjetividades individuais. Nesta relação processual e recursiva, o homem se estabelece, ao mesmo tempo, como constituído e constituinte dos processos da cultura (GONZÁLEZ REY, 2001, 2005a, 2005c, 2007b). (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p.84).

De maneira dinâmica e complexa a subjetividade social pode ser considerada uma produção subjetiva coletiva das pessoas que participam de determinado espaço social, sendo que podem ocorrer formas dominantes desta subjetividade em determinada sociedade. A subjetividade social dominante em determinado grupo ou espaço social se expressa nas diferentes esferas individuais e sociais, ou seja, interfere na produção dos sentidos subjetivos (e conseqüentemente das

configurações subjetivas), que por sua vez, também expressam de alguma forma a subjetividade social. Nas palavras do próprio autor:

A subjetividade social representa a complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar. Esses processos acontecem sem que os participantes que compartilham esses espaços sociais tomem consciência deles. A subjetividade social emerge como parte das subjetividades individuais de tal maneira camuflada que é impossível inferi-la diretamente dos comportamentos observados ou da linguagem explícita (GONZÁLEZ REY, 2015, citado por GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.83).

A subjetividade social integra a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), e se apresenta como uma subjetividade social singular em cada instituição e em determinada sociedade, onde é possível identificar formas dominantes, sendo assim, permitindo falar sobre a subjetividade social da escola.

5.1.3 Subjetividade social da escola e sua relação com a educação inclusiva

Na Teoria da Subjetividade o conceito de subjetividade social está voltado “para significar a produção subjetiva dos diferentes espaços da prática social das pessoas, bem como do modo pelo qual cada um desses espaços se configura e é configurado dentro de outros espaços dessa subjetividade social.” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.274-275). Desta forma, cada escola, como espaço de práticas sociais e de ações dos agentes educativos, tem sua subjetividade social singular que, segundo Almeida e Mitjáns Martínez (2019) revela complexas produções simbólico-emocionais deste grupo social. Expressada no conceito de subjetividade social da escola, ela:

não é algo que “paira” como elemento externo sobre os indivíduos que a integram, ela é constituída pelas subjetividades individuais deles que estão configuradas nela e também por sentidos subjetivos que, tendo sua gênese em outros espaços sociais, aparecem de forma única na configuração subjetiva social da escola. Essa mesma subjetividade social também é constitutiva das subjetividades dos que integram o espaço social em um processo complexo e singularizado (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.165).

Algumas vezes a subjetividade social da escola pode se expressar de maneira que não favorece a aprendizagem, pode afetar as práticas escolares, a qualidade da aprendizagem, interferir no desenvolvimento dos alunos e promover a manutenção de

práticas dominantes, por isso é um aspecto essencial a ser estudado. Nela se mostram as relações, o trabalho e os processos que acontecem na instituição escolar e que predominam nesse espaço social e momento histórico da sociedade, nela se identificam formas dominantes da subjetividade social da sociedade:

As escolas, como todas as instituições, têm uma subjetividade social singular, na qual é possível identificar formas dominantes da subjetividade social da sociedade. Toda escola assume um discurso hegemônico sobre suas diferentes práticas, além de modos de relação, assim, por exemplo, no momento atual, a patologização das dificuldades escolares é algo generalizado entre as escolas, porém toma forma específica em cada escola concreta (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; 2017, p.89).

A questão da patologização das dificuldades escolares apareceu na subjetividade social de uma escola, estudada por Santos e Mitjáns Martínez (2016), de forma atrelada aos desafios da inclusão, mostrando os desafios de uma realidade vivenciada e que representa outras instituições na mesma situação. Os principais elementos da subjetividade social identificados pelas autoras foram:

- a) a abordagem médico-terapêutica – essa abordagem, como fundamento para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, ainda se faz presente na subjetividade social da escola e, de maneira prejudicial, ajuda a manter a justificativa de despreparo dos educadores para lidar com estes alunos;
- b) o sentimento de orgulho dos profissionais pelo reconhecimento social da escola – de maneira favorável isso se dá pela avaliação positiva da instituição na avaliação da qualidade do ensino, contudo se constitui em um risco aos processos de inclusão porque dá ênfase à avaliação externa e quantitativa;
- c) o atendimento educacional especializado (AEE) representado como anexo da escola – o espaço físico destinado à educação inclusiva é separado e a profissional responsável por este atendimento não se sente pertencente à equipe escolar;
- d) responsabilização exclusiva da professora do AEE pelo aluno com necessidades educacionais especiais – este é um elemento da subjetividade social da escola que interfere na aprendizagem e no desenvolvimento, porque a educação destes alunos fica apenas sob sua incumbência; apesar de reconhecer o trabalho da professora

especializada, os demais agentes do contexto escolar (outros professores, diretores, pais, colegas) também precisam reconhecer a sua própria contribuição neste desenvolvimento e dar-se conta de sua pertença a este processo;

- e) a valorização do desempenho – o sistema educacional é quantitativo e meritocrático, assim revela sua face seletiva e excludente, porque tais alunos são um risco para o desempenho da escola nas avaliações de qualidade do ensino, baseadas apenas em notas e conteúdos;
- f) a naturalização da presença do aluno com necessidades educacionais especiais – o educador passa a “naturalizar” a presença do aluno, que se dá com o “silenciamento de queixas” sem que se tenha solução para os problemas identificados, tampouco esforço de práticas pedagógicas diferentes para este aluno.

Diante de todos estes elementos, Santos e Mitjáns Martínez (2016) concluíram que a tendência dominante da subjetividade social da escola se apresentava como desfavorável aos desafios da educação inclusiva, como uma educação para todos. Elas consideram que a mudança necessária no contexto escolar não se dá apenas pela presença dos alunos com necessidades educacionais especiais ou por meio de imposições legais, mas sim por meio de uma mudança subjetiva significativa. O que “requer uma produção alternativa de sentidos subjetivos, que favoreça repensar concepções, posturas e ações educativas, articuladas, necessariamente, à assunção da condição de sujeito dos atores escolares” de acordo com Santos e Mitjáns Martínez (2016, p.265). Para que, assim, estes sujeitos – sejam eles os estudantes, professores, diretores, pedagogos, familiares ou demais agentes da comunidade escolar – “se reconheçam na trajetória das ações a serem implementadas, vinculem-se emocionalmente à causa e tomem para si essa tarefa histórica.” (SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p.265).

O trabalho de Santos e Mitjáns Martínez (2016) é um exemplo de estudo da subjetividade social da escola que apresenta vários pontos possíveis de discussão para a atuação de psicólogos na educação inclusiva. Algumas destas discussões serão abordadas com base nos trabalhos da Teoria da Subjetividade, no capítulo 6, e na sua relação com as publicações científicas analisadas nessa dissertação, no capítulo 8.

O estudo da subjetividade social da escola e outros temas referentes ao contexto escolar têm sido campo de reflexão e pesquisa por autores ligados à teoria da subjetividade, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) citam: Anache (2018); Santos e Mitjáns Martínez (2016); Castanho (2015); Rossato e Mitjáns Martínez (2013); Mitjáns Martínez (2010); Gomes e González Rey (2007). Os estudos perpassam por temas como: práticas e formação de psicólogos e educadores; barreiras e forma dominante da perspectiva inclusiva no Brasil; dificuldades de aprendizagem e; o processo de aprendizagem dos alunos com desenvolvimento atípico. Contudo, as pesquisas de Anache (2018), Castanho (2015) e Gomes e González Rey (2007) apontam que a subjetividade, suas configurações e desdobramentos, ainda são pouco estudadas quando se trata da educação especial e seus sujeitos, denotando uma área de estudo a ser explorada.

5.1.4 Sujeito e o sujeito que aprende

A categoria sujeito, conforme abordado pela Teoria da Subjetividade, diz respeito a pessoas ou grupos sociais com capacidade para se posicionar de maneira ativa, que geram caminhos de produção subjetiva e que podem ir além do que está previsto para determinada experiência. Diferencia-se do conceito de agente, em que o indivíduo permanece no “devir” dos acontecimentos, participando dos espaços sociais a que está atrelado, mas sem ir além do que a experiência prevê, ou seja, apesar dos indivíduos serem ativos durante uma experiência, ainda não são capazes de “abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.77).

Por sua vez, “esse caráter ativo não somente se refere à atuação diante de uma experiência, mas também a processos reflexivos que a acompanham”, de acordo com Oliveira e González Rey (2019, p.19). O caráter ativo não significa literalmente “fazer alguma coisa”, mas sim produzir sentidos subjetivos que permitam refletir sobre sua vida, mostrando capacidade de posicionamento e de criatividade diante das normas preestabelecidas. Desta forma, o sujeito ativo é aquele capaz de se posicionar e de refletir diante das experiências vivenciadas nos diversos espaços sociais.

Nos processos de aprendizagem, por sua vez, emerge a categoria do sujeito que aprende, a qual “pretende legitimar o caráter participativo e ativo da pessoa que aprende e que resiste ao processo de massificação ainda hoje dominante na

instituição educativa”, de acordo com González Rey (2012b, p.39). Assim, nem todos os estudantes podem ser considerados como sujeitos que aprendem – aqueles que vão além da simples reprodução e mimetização do que aprenderam na escola, que se apropriam, refletem e atuam com aquilo que aprenderam, produzindo sentido ao aprendizado – muitos permanecem como “agentes” no contexto escolar, sem refletir e posicionar-se diante de sua própria aprendizagem. A invisibilidade do sujeito que aprende, em nosso sistema educacional, é decorrente da desconsideração da dimensão subjetiva envolvida nos processos de produção intelectual, como apontam González Rey, Goulart e Bezerra (2016, p.59), o que também é desconsiderado nos processos de aprendizagem e nos processos relacionais da instituição escolar. Rossato e Mitjáns Martínez (2018) esclarecem que:

Na escola, a negação do sujeito em detrimento do modelo clássico de aluno tem sido registrada como parte da história educacional em nosso país. Em nossa pesquisa, registramos que essa negação do sujeito do aprender pode ser produzida, também, por outros espaços sociais, como a família, que, muitas vezes, reproduz os modelos da escola. O estudante, ao ter sua expressão singular da subjetividade negada no espaço escolar, tem negada suas possibilidades de constituir-se sujeito de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Em outras palavras, tira-se do estudante a possibilidade de uma produção de sentidos subjetivos que possibilitaria que sua aprendizagem se constituísse como uma configuração subjetiva e favorecesse próprio processo de aprendizagem (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2018, p.194).

Para distanciar-se dessa invisibilidade do sujeito que aprende e favorecer processos para sua emergência, a categoria “sujeito que aprende” procura considerar todos os processos subjetivos que se constituem nas diferentes configurações subjetivas envolvidas no contexto escolar (como a relação do estudante com o professor, com os colegas, seu desempenho etc.), sendo que, nestas configurações subjetivas também estão associadas configurações de outras esferas da vida do estudante (por exemplo o valor dado pela família ao estudo e à presença na escola etc.). Desta forma, a Teoria da Subjetividade preza pela emergência do sujeito no contexto escolar, “ou seja, como indivíduo em seu caráter ativo, intencional, consciente, capaz de posições próprias nos seus contextos de atuação” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.133), o que decorre da reflexão sobre as práticas de ensino e sobre os processos sociais envolvidos na aprendizagem, do repensar a experiência do aprender, assim como de ações desenvolvidas na escola a fim de favorecer a emergência do sujeito que aprende. (GONZÁLEZ REY, 2012b).

Entre as possibilidades de ações que a escola pode oferecer para favorecer a emergência do sujeito que aprende, de acordo com González Rey (2012b), estão: desenvolver um espaço dialógico crítico, reflexivo e responsável; valorizar e incentivar os questionamentos, os diversos pontos de vista, as reflexões novas sobre os problemas; considerar o pensamento como motivação, pois leva a valorizar a reflexão o processo de aprender; criar um cenário social participativo em sala de aula; organizar tarefas de ensino de maneira provocadora e não acabada. Para Mitjáns Martínez (2013), o professor adota o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem quando reconhece e promove sua capacidade de produzir ideias próprias, de transcender o dado.

Dito isso, na presente pesquisa o conceito de sujeito é empregado em diferentes circunstâncias, a saber: para referir-se à autora da presente pesquisa, a psicólogos que atuam na educação, e a estudantes que podem emergir como sujeitos que aprendem. Conceito este, que merece destaque entre as singularidades que os autores da Teoria da Subjetividade aprofundam no contexto da aprendizagem.

Para referir-se à autora da pesquisa, tem-se que a Teoria da Subjetividade resgata o conceito de sujeito e marca a postura e o lugar do pesquisador como sujeito da pesquisa. Sendo a pesquisa considerada um espaço social de caráter interativo, em que não se considera a neutralidade por parte do pesquisador e sim sua postura ativa e criativa na construção do conhecimento, ao dialogar, construir, interpretar e confrontar informações geradas no processo da pesquisa, e não simplesmente a função de tabular dados. A singularidade das pesquisas em psicologia é valorizada como uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva do conhecimento, sendo o pesquisador imbuído deste lugar ativo, criativo e reflexivo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Para se referir ao psicólogo que atua na escola, como sujeito ativo no contexto escolar, é importante que este profissional considere a dimensão psicossocial da instituição, atue de forma integrada à equipe escolar, utilizando seu conhecimento e postura ativa para colaborar com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, favorecendo ações transformadoras no campo de atuação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010). A atuação do psicólogo profissionalmente e socialmente comprometido com ações favorecedoras à equidade social no contexto escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) também representa o conceito de psicólogos como sujeitos no espaço escolar.

Mitjáns Martínez (2009) aponta que o psicólogo, como agente de mudanças na escola, enfrenta o desafio de ser sujeito nesse contexto. Referindo-se a psicólogos que atuam na escola, a autora define que “a categoria sujeito expressa o caráter ativo e criativo do indivíduo que na sua ação desafia e amplia os limites que lhe são impostos pelas formas de organização de seu espaço social, tentando não sujeitar-se totalmente a eles.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p.176). A autora elenca características de psicólogos escolares motivados e criativos, que se constituem como sujeitos em seus espaços de atuação profissional e que, desta forma, favorecem as possibilidades de uma atuação transformadora, entre elas: “prestígio técnico e pessoal, sensibilidade em relações aos outros, habilidades comunicativas, força e solidez nas argumentações, coerência, e habilidade para negociar e gerenciar conflitos.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p.176).

E ainda, utiliza-se o conceito de sujeito para referir-se aos estudantes como sujeitos que aprendem. Eles podem tornar-se sujeitos no processo da aprendizagem ao produzir sentidos subjetivos a respeito de seu próprio processo de aprendizagem, em decorrência das relações sociais, de sua ação para aprender, de estarem envolvidos em iniciativas que os levem a aplicar o que foi aprendido em situações novas ou usando aquilo que aprenderam de maneira diferenciada (GONZÁLEZ REY, 2012b). Tendo por base a reflexão de Rossato e Mitjáns Martínez (2015), o sujeito que aprende produz ações de conhecimento dinâmicas, criativas e singulares, com postura desafiadora, ou seja:

ser sujeito na aprendizagem implica um movimento que extrapola receber e reproduzir o conteúdo; implica estabelecer uma relação dinâmica, pensante, criativa, crítica, autoral em que o confronto entre subjetividade social e subjetividade individual favorece a aprendizagem e pode constituir-se em unidade subjetiva de desenvolvimento (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015, p.37).

No caso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, faz-se necessário investir em estratégias que favoreçam sua condição de sujeito, distanciando-se de posições superprotetoras e assistencialistas. De acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017) desenvolver a condição de sujeito de sua própria aprendizagem é uma das contribuições da Teoria da Subjetividade às práticas pedagógicas no caso destes estudantes.

5.1.5 Teoria da Subjetividade e os sistemas de ações profissionais dos psicólogos na educação

A Teoria da Subjetividade prevê a atuação dos psicólogos na educação como sujeitos ativos e participativos em seu campo de atuação profissional, pois as práticas profissionais dos psicólogos ocorrem em diferentes esferas da vida social e devem ser voltadas à criação de possibilidades de desenvolvimento aos sujeitos envolvidos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. De acordo com González Rey, Goulart e Bezerra (2016, p.56) as práticas profissionais, nos diferentes campos de atuação ainda precisam contemplar processos institucionais e da sociedade, enfatizando a dimensão subjetiva envolvida nos processos de atuação profissional e favorecendo que os profissionais se tornem sujeitos. Sujeitos entendidos aqui como:

grupos e indivíduos que geram caminhos próprios de produção subjetiva, que transcendem, por sua vez, determinada experiência normativa. Nesse processo assume-se a rédea da experiência, da trajetória, engajando-se e posicionando-se ativamente e criativamente no curso da experiência (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019, p.19).

A subjetividade, da maneira como é definida na perspectiva da Teoria da Subjetividade, implica em compreender as ações profissionais dos psicólogos como: 1) ações com caráter dialógico, em que o psicólogo atua como facilitador do diálogo, de maneira não diretiva; 2) o processo da ação profissional visa gerar novos sentidos subjetivos, desta forma não prevê mudanças e respostas imediatas; e 3) as ações profissionais visam a emergência de novas configurações subjetivas e possibilitam o posicionamento ativo das pessoas, como sujeitos de sua própria experiência, como indicam González Rey, Goulart e Bezerra (2016). Tais características das ações profissionais dos psicólogos são comuns aos diversos campos de atuação do psicólogo e, na escola, as ações profissionais de caráter dialógico visam a emergência dos diversos agentes educacionais como sujeitos, sejam eles os estudantes, professores etc.

Visando a emergência dos sujeitos e a integração da subjetividade individual e social diante das ações profissionais dos psicólogos na escola, González Rey, Goulart, Bezerra (2016) pontuam como subjetividade social dominante o discurso patologizante das dificuldades escolares, que está presente na subjetividade social do

país e das instituições de ensino, assim como nas subjetividades individuais dos envolvidos na comunidade escolar. Ainda de acordo com estes autores, as políticas públicas não abrangem os processos subjetivos dos estudantes:

O trabalho profissional do psicólogo na escola exige sua presença no campo e sua atenção àqueles fatores da vida social da criança que se relacionam com produções subjetivas que dificultam o seu desenvolvimento subjetivo e que, portanto, estão estreitamente associadas aos transtornos relacionados com a aprendizagem. A aprendizagem não é um processo intelectual-instrumental, mas um processo subjetivo responsável pela motivação para aprender (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p.59-60).

A ação profissional implica em lidar com a complexidade dos processos sociais e subjetivos que acontecem muitas vezes de maneira tensa e contraditória, e não de forma direta e previsível, assim, segundo González Rey, Goulart e Bezerra (2016), o profissional precisa ter uma prática comprometida e orientada ao desenvolvimento individual e social.

Considerando que o foco da educação escolar é a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, independente da necessidade educacional que apresente, atrelado ao fato de que a psicologia deve voltar-se a favorecer o desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos, as propostas da Teoria da Subjetividade mostram-se favoráveis às ações profissionais do psicólogo na área escolar. Estes fundamentos teóricos se mostram propícios para analisar as questões do cenário social atual, relativo às práticas dos psicólogos com estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial.

Sendo assim, destaca-se o próximo capítulo, que visa apresentar outras contribuições da psicologia cultural-histórica na perspectiva da Teoria da Subjetividade para o campo escolar, no que se refere a ações profissionais dos psicólogos voltadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

O estudo da subjetividade direciona-se à grande área da psicologia e desdobra-se com especificidades também ao campo da educação e da educação inclusiva. Retomando os questionamentos que direcionam a presente pesquisa, este capítulo foi construído buscando contribuir com respostas à questão – *c) O que a Teoria da Subjetividade ressalta como propostas de ações dos psicólogos a serem desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais na educação básica brasileira?* – e visa apresentar contribuições da Teoria da Subjetividade para as ações dos psicólogos junto a estes estudantes na educação básica brasileira.

Para tanto, faz-se necessário conhecer como a Teoria da Subjetividade aborda o tema da aprendizagem escolar, das dificuldades de aprendizagem, da educação inclusiva e das formas de atuação dos psicólogos na educação. Foram consultadas publicações que têm como embasamento a Teoria da Subjetividade e abordam os temas em educação, psicologia escolar e aprendizagem. Dentre os quais se destacam as produções de Albertina Mitjáns Martínez (2020a), autora e coautora de diversas publicações no campo da psicologia escolar abrangendo temas relacionados à criatividade e inovação, aprendizagem, subjetividade e desenvolvimento atípico. Algumas de suas produções, citadas ao longo desta pesquisa, referem-se à atuação dos psicólogos na educação, em específico na educação inclusiva, e contribuem para compreender o que essa abordagem teórica propõe para o trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade o desenvolvimento subjetivo¹³ não é linear, nem universal, nem determinado diretamente por fatores internos ou externos, desta forma, “nenhuma deficiência sensorial representa uma barreira infranqueável para o desenvolvimento psíquico”, como aponta González Rey (2011, p.50), esclarecendo que isso já havia sido levantado por Vigotski. O autor explica ainda que “a pessoa com deficiência sente e expressa afetos que se relacionam com os processos simbólicos da mesma forma que as pessoas que não têm deficiência”

¹³ “Consideramos desenvolvimento subjetivo o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permita ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida e que lhe geram um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza.” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.73).

(GONZÁLEZ REY, 2011, p.51), ocorrendo que muitas das dificuldades no desenvolvimento resultam das relações e práticas da vida social deste indivíduo já que os sentidos subjetivos associados à deficiência aparecem em decorrência dos vínculos e relações que ele estabelece, do “lugar” social que ocupa, das ações que realiza, de sua curiosidade, interesses, posicionamentos. Contudo, pontua-se que tais situações sociais não têm origem linear e direta, mas estão inter-relacionadas às emoções, aos sentidos subjetivos produzidos e às configurações subjetivas da pessoa, assim como à subjetividade social dos espaços em que este indivíduo está implicado. Diante disso, a Teoria da Subjetividade propõe o trabalho na educação inclusiva voltado às questões relacionais e sociais, favorecedoras do desenvolvimento subjetivo:

Desse modo, constata-se que é preciso trabalhar os processos subjetivos e sociais das crianças com defeito como uma parte fundamental do processo de ensino. A proposta da escola inclusiva deve trabalhar essencialmente no resgate da cidadania e no desenvolvimento de espaços sociais que permitam o engajamento dos escolares com defeito em relações de simetria com os seus colegas. As atividades de relação, tanto docentes, como lúdicas ou de conteúdo social específico, como também análise grupal de uma questão, são fontes muito importantes para a emergência e desenvolvimento de configurações subjetivas geradoras de desenvolvimento nas crianças com defeito (GONZÁLEZ REY, 2011, p.52).

Utilizando os conhecimentos compartilhados principalmente por Mitjáns Martínez e González Rey (2017) busca-se esclarecer, nos subcapítulos que seguem, como se concebe o conceito de aprendizagem relacionado à subjetividade, como se concebem as ações profissionais junto a estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiência, para expor em seguida as discussões propostas pelos autores para o tema da educação inclusiva.

6.1 DIMENSÃO SUBJETIVA DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem tem sido estudada há muito tempo em termos comportamentais e cognitivo-intelectuais, mantendo-se uma fragmentação entre funções cognitivas e afetivas na aprendizagem e desconsiderando-se sua dimensão subjetiva:

A aprendizagem é muito mais do que um processo de compreensão e uso de operações e significados de caráter cultural; a ênfase na produção sobre a

assimilação na compreensão da aprendizagem tem importantes consequências para a análise de sua natureza psicológica. Nos seres humanos a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade, que representa um nível especificamente humano da psique, definida pelo caráter cultural da existência humana. A subjetividade alimenta-se de uma produção simbólica de origem cultural, mas também de uma produção social que, além de simbólica é portadora de um caráter subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.33).

Na compreensão da aprendizagem como processo complexo, González Rey (2012b) visa superar a fragmentação existente entre funções cognitivas e afetivas, apontando que a aprendizagem é um processo de produção subjetiva da pessoa que aprende, que inclui a questão social, como também apontam Bezerra e González Rey (2019). Este é um diferencial da teoria da subjetividade às formas tradicionais de se abordar o tema da aprendizagem: compreender que o social é constituinte da aprendizagem, o social não é externo ao indivíduo, mas constitui-se como parte dele e de seu processo de aprender. Ou seja, de acordo com Mitjáns Martínez (2017) e Mitjáns Martínez (2013), a aprendizagem é um processo socio-relacional e não exclusivamente individual, no qual estão implicadas as práticas pedagógicas, a subjetividade individual dos estudantes e professores, a subjetividade social dos espaços sociais onde a aprendizagem acontece etc., que neste caso é a escola:

no entanto, se reconhece que a aprendizagem não é um processo exclusivamente individual, mas sim sociorrelacional. Na aprendizagem o outro participa de diversas formas, assim como também participam elementos subjetivos dos espaços sociais onde a aprendizagem acontece (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p.323, tradução nossa)¹⁴.

Diante da perspectiva teórica assumida, a Teoria da Subjetividade, considera-se a educação “como espaço social de estabelecimento de relações, de organização de processos comunicativos e de desenvolvimento para o outro”, conforme González Rey e Goulart (2019, p.10), ou seja, como uma prática social e de formação cultural, em que “indivíduos, grupos sociais e instituições articulam-se complexamente na organização dos processos educativos, que se encontram, por um lado, indissociados da história e da cultura e, por outro, voltados para a construção do porvir” (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p.10). A escola, na qualidade de instituição que integra a

¹⁴ Consta no original: *no obstante se reconoce que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual, sino socio-relacional. En el aprendizaje, el otro participa de formas diversas, así como también participan elementos subjetivos de los espacios sociales donde el aprendizaje acontece* (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p.323).

sociedade e que manifesta características dessa sociedade, é o espaço social em que se transmitem e produzem conhecimentos culturais e científicos e onde se dá a atividade predominante de crianças e jovens, podendo estabelecer-se como um espaço favorável ao desenvolvimento, ou seja:

A criança leva à sala de aula toda a rede de sua vida social que aparece de forma singular na configuração subjetiva que se constitui no seu processo de aprendizagem. Essa configuração subjetiva pode facilitar ou dificultar a condição produtiva da criança nesse processo, mas não como influência externa e *a priori* que a determina, e sim como organização subjetiva do próprio processo (GONZÁLEZ REY, 2011, p.58-59).

A configuração subjetiva constituída no decorrer do processo de aprendizagem de um estudante está atrelada à escolarização, que além de transmitir os conhecimentos elaborados na cultura – entre eles os conteúdos acadêmicos – tem papel essencial nos processos de socialização. Tais processos de socialização são configurados por diversos sentidos e configurações subjetivas individuais e sociais, incluindo-se elementos simbólicos e emocionais, em função das diferentes histórias de vida dos estudantes e das situações de aprendizagem que vivenciaram:

na configuração subjetiva de todos esses processos da vida escolar participam sentidos e configurações subjetivas associadas a outras esferas da vida que, por sua vez, se integram em forma de sentidos subjetivos no curso das diferentes experiências vividas na sala de aula (MITJÁNS MARTÍNEZ, SCOZ; CASTANHO, 2012, p.8-9).

Nesse sentido o conceito de aprendizagem disseminado tradicionalmente pela psicologia histórico-cultural, passa a ser abordado por uma perspectiva que considera a dimensão subjetiva na aprendizagem, dimensão que não vinha sendo trabalhada, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017). A Teoria da Subjetividade avança conceitualmente quando a aprendizagem deixa de ser compreendida como transmissão e assimilação social e cultural e é considerada um processo de produção subjetiva.

Como esclarecem Bezerra e González Rey (2019), a dimensão subjetiva da aprendizagem refere-se à aprendizagem escolar, que na Teoria da Subjetividade é tida como uma compreensão para além dessa dimensão assimilativa do aprender, considera-se como uma produção subjetiva do aluno, o que influencia formas de pensar e de orientar práticas pedagógicas e, por que não, outras práticas profissionais que se dão no contexto escolar.

A aprendizagem como produção subjetiva tem base na união do simbólico e do emocional, como esclarecem Mitjáns Martínez e González Rey (2017) quanto à aprendizagem:

um processo de produção subjetiva que se configura no curso do processo de aprender por sentidos subjetivos que expressam em um nível simbólico-emocional múltiplas experiências socioculturais do aprendiz junto com aquelas oriundas do próprio espaço escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.16).

E a relação com a emoção permite representar os processos intelectuais de forma mais abrangente, não apenas como processos lógico-formais mas que têm a presença da emocionalidade, da imaginação e da fantasia, como indicam Bezerra e González Rey (2019), podendo se configurar em processos favorecedores ou não do aprender.

Com efeito, estudos sobre a subjetividade e a aprendizagem tem evidenciado essa união entre o emocional e o simbólico em momentos de implicação emocional do aprendiz, demonstrando que processos emocionais que participam e se desenvolvem no decorrer do processo de aprender, podem contribuir tanto para favorecê-lo quanto para dificultá-lo (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p.87).

Nessa perspectiva também passam a ser levados em conta na aprendizagem, a mobilização de processos como a imaginação e a fantasia que, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017) e Mitjáns Martínez (2013) contribuem para que o aluno se envolva no processo de aprender. Desta forma estão implicados no estudo da aprendizagem escolar, sua dimensão subjetiva, seu caráter social, histórico e cultural, processos emocionais e simbólicos, a singularidade dos estudantes, que podem tornar-se sujeitos no processo da aprendizagem, decorrente de sua ação para aprender. Destacando-se, conforme Bezerra e González Rey (2019), que as experiências sociorrelacionais do estudante não atuam de forma direta no seu processo de aprender, mas conforme a maneira que ele configura subjetivamente tais experiências, tendo implicados aí os sentidos subjetivos individuais e sociais envolvidos.

Assim a aprendizagem escolar é considerada em sua complexidade, não sendo abordada apenas por uma vertente biológica, cognitivista. Quando passa a ser considerada uma produção subjetiva, a aprendizagem se mostra única para cada sujeito, que vai se configurando durante todo o processo de aprender, tendo por

conteúdo as experiências de vida do sujeito, suas emoções, assim como suas vivências no ambiente escolar. A constituição complexa da aprendizagem se dá por “uma configuração subjetiva do processo de aprender, processo no qual o aprendiz pode emergir como o sujeito que aprende”, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.59). A aprendizagem assim conceituada é diferente da simples internalização de operações externas ou de assimilação de conteúdos, uma vez que para cada sujeito, se configura de uma forma particular, por meio de suas próprias experiências e do contexto atual em que ele é o aprendiz.

As formas de aprendizagem “nas quais o aprendiz está implicado emocional e intencionalmente constituem processos subjetivos e não meramente o resultado de processos cognitivos, volitivos e motivacionais que se articulam”, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2012, p.78), o que representa a dimensão subjetiva implicada na aprendizagem. Destaca-se que o posicionamento do aprendiz é inseparável dos processos do aprender, de sua história e das situações atuais; este posicionamento pode ser conceituado como o exercício da condição de sujeito no processo de aprendizagem, um dos elementos que constitui uma forma complexa de aprendizagem, segundo Mitjáns Martínez (2012, 2013), denominada aprendizagem criativa.

Nessa perspectiva, Mitjáns Martínez e González Rey (2012, 2017) e Mitjáns Martínez (2013) elencam três formas de expressão da aprendizagem, os autores esclarecem que promover as formas mais complexas de aprendizagem não significa negar ou se opor ao desenvolvimento de formas mais simples:

- a) aprendizagem “reprodutiva-memorística”, em que o aprendiz tem uma postura passiva, de falta de interesse diante do que aprende e não vincula a aprendizagem à vida pessoal;
- b) aprendizagem “compreensiva”, na qual a postura do aprendiz é ativa, intencional e emocional, ele passa a usar o que aprendeu em outras situações; e
- c) aprendizagem “criativa”, que tem como diferencial a novidade, nesta forma de aprendizagem, além da postura ativa, intencional e emocional, o aprendiz gera ideias próprias sobre o que aprendeu, esse tipo de aprendizagem transcende a compreensão, tem caráter produtivo, gerador e transgressor, onde atua também a imaginação; nesse tipo de

aprendizagem a informação é personalizada fazendo parte dos recursos subjetivos do aprendiz, que confronta o dado para produzir novas ideias.

As formas de aprendizagem “compreensiva” e “criativa” podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da subjetividade do aprendiz, por isso são foco de interesse da pesquisa e da prática profissional, nas produções da Teoria da Subjetividade relacionadas à aprendizagem escolar. Essa nova maneira de expressão da relação aprendizagem-desenvolvimento na perspectiva cultural-histórica é mais um diferencial na Teoria da Subjetividade: a busca pelo desenvolvimento da subjetividade do aprendiz (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Mitjáns Martínez (2013) elenca algumas justificativas para que se promovam formas mais complexas de aprendizagem na educação escolar: esse tipo de aprendizagem favorece que, aquilo que foi aprendido, possa ser usado em outras situações, em outros contextos; contribui para o desenvolvimento integral do estudante, inclusive para o desenvolvimento de novos recursos subjetivos; além de favorecer o caráter ativo dos indivíduos, ao promover sua capacidade de questionar e atuar em outros espaços sociais que necessitam de mudanças. Promover formas mais complexas de aprendizagem contribui para alcançar uma educação básica mais duradoura.

A aprendizagem criativa, considerada como um tipo de aprendizagem que se expressa no processo subjetivo, se diferencia do que comumente é tido como aprender no contexto escolar. Ela se caracteriza, segundo Mitjáns Martínez (2013), pela personalização da informação, pela confrontação com o dado e pela produção de ideias próprias e novas. Ou seja, vai além da forma compreensiva de aprendizagem, porque o estudante não apenas assimila ou compreende a informação, mas a transforma, passa a elaborá-la com suas representações próprias, desta forma fazendo parte dos recursos subjetivos deste indivíduo, que pode usar tal informação em outras situações. Questionar e problematizar permite que o estudante identifique falhas, lacunas e contradições na informação que lhe foi apresentada, estes são processos importantes para que ele produza novas ideias e ideias próprias, que vão além da informação dada.

A escola pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem criativa nos estudantes, apesar dos desafios que se apresentam para os profissionais que buscam práticas pedagógicas que a promovam. Entre tais desafios, Mitjáns Martínez (2013) detalha: a necessidade de mudança nas representações e no sistema de

valores dominantes sobre a aprendizagem, pensando a aprendizagem como produção de ideias; o foco da ação educativa no desenvolvimento de recursos subjetivos e não unicamente no desenvolvimento de conteúdos acadêmicos; e um outro desafio que se impõe é a personalização do processo de ensino, mesmo não tendo certeza ou respostas imediatas dos impactos das ações pedagógicas atuais.

Diante de tais desafios pode-se pensar na contribuição que os psicólogos podem ofertar, com ações voltadas à compreensão dos professores para a necessidade e importância de se promover a aprendizagem criativa, incentivando-os que a desenvolvam; assim como em ações voltadas aos alunos, que também precisam tomar conhecimento de sua participação no processo de aprender e assumir esse objetivo em sua própria aprendizagem.

Tendo em vista que muitas dificuldades escolares não se dão por déficits intelectuais e se explicam por sentidos subjetivos gerados na história de vida do indivíduo ou no ambiente escolar que dificultam que a aprendizagem aconteça, deve existir investimento em todas as possibilidades de aprendizagem, seja ela em suas formas mais simples ou nas formas mais complexas. Mitjáns Martínez (2020d, informação verbal)¹⁵ esclarece que, na experiência de estudo e desenvolvimento da aprendizagem criativa, há casos de professores que não são criativos, mas por sua forma de trabalhar favorecem a aprendizagem criativa dos seus alunos, já que se interessam pelo trabalho e disponibilizam-se a implementar ações pedagógicas criativas. A aprendizagem criativa pode ser promovida em vários campos da psicologia e quanto à atuação dos psicólogos no desenvolvimento da aprendizagem criativa no contexto escolar, a autora indica que, de maneira institucional e coletiva, o psicólogo pode atuar como promotor de mudanças nas ações pedagógicas de professores e da equipe escolar, mas segundo ela, ainda não há pesquisas a respeito da atuação direta de psicólogos com os alunos na promoção desse tipo de aprendizagem.

A autora esclarece ainda que, crianças com necessidades educacionais especiais podem desenvolver a aprendizagem criativa, com exceção das que apresentam deficiência intelectual, pois esse tipo de aprendizagem implica operações

¹⁵ MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Encontro online do Grupo de Estudos Fernando González Rey: Aprendizagem Criativa. Coordenado pela professora Norma da Luz Ferrarini, UFPR, em 24 de novembro de 2020. [informação verbal]. Curitiba e Brasília, 2020d.

intelectuais mais complexas, ações de reflexão, abstração etc. (MITJÁNS MARTÍNEZ; 2020d). Apesar disso, mesmo não desenvolvendo uma aprendizagem criativa, faz-se necessário promover e desenvolver a criatividade em crianças com deficiência. A criatividade é uma forma de expressão da subjetividade, promovê-la contribui para o desenvolvimento de recursos subjetivos que são imprescindíveis para o desenvolvimento integral do indivíduo, como segurança, autovalorização, flexibilidade, independência, saúde, estados emocionais favoráveis ao bem estar (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a). Tais recursos subjetivos podem contribuir para reduzir os efeitos dos defeitos secundários nestas crianças, explicados por Vigotski (2011; 2018) como as consequências sociais do defeito primário, de origem biológica e “que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de inserção saudável dessas pessoas nos diferentes espaços sociais dos quais participam” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a). Ou seja, com vistas a reduzir efeitos sociais e culturais que dificultam ou até impedem o desenvolvimento de potencialidades da criança, com base na crença (e na estagnação) de uma incapacidade biológica. Assim, promover o desenvolvimento da criatividade em crianças com deficiência é necessário por sua importância para o desenvolvimento social e pessoal do indivíduo, assim como “pela significação que os processos e as realizações criativas têm para o desenvolvimento da subjetividade e para a saúde psicológica” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003a).

Em todas as formas de aprendizagem, e com todos os alunos, está implicada a dimensão subjetiva da aprendizagem. Nesse sentido, ao compreender o processo de aprendizagem como complexo e subjetivo, a Teoria da Subjetividade avança no que se compreende por aprendizagem escolar, para além da representação dominante e hegemônica atual – que ainda parece estar atrelada a uma compreensão fragmentada dos processos envolvidos na aprendizagem – pouco considerando a dimensão subjetiva, e social, que fazem parte da aprendizagem escolar.

No caso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, considerar a dimensão subjetiva se faz ainda mais importante, em razão de que, algumas dificuldades de aprendizagem são decorrentes de sentidos subjetivos que emergem durante o processo de aprender – estes originados ou não do ambiente escolar – e a forma como estes alunos subjetivam sua condição de “não aprendiz” pode gerar sentidos subjetivos que não são favorecedores da aprendizagem. Assim, a Teoria da Subjetividade destaca que a dimensão subjetiva da aprendizagem vai além da ideia de que, apenas e unicamente, o aspecto intelectual seja responsável

pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, como apontam Bezerra e González Rey (2019), mas que se torna possível:

compreender a aprendizagem como um processo subjetivo na sua relação indivisível entre o intelectual e o afetivo, evidenciando o caráter gerador das emoções como constituinte do processo de aprendizagem de crianças com dificuldades no domínio dos conteúdos escolares (BEZERRA; GONZÁLEZ REY, 2019, p.109).

Quanto à participação dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais no processo de aprendizagem, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) esclarecem que atualmente já se reconhece essa participação, mas que acabam sendo considerados como processos independentes; mesmo que Vigotsky já pontuasse a unidade entre cognitivo e afetivo, “esse princípio ficou declarado, mas não desenvolvido na Psicologia soviética, razão pela qual influenciou pouco nas pesquisas e experiências sobre a aprendizagem”, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.61), o que acarretou em um posicionamento teórico da aprendizagem como internalização e assimilação.

Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.64-73) esclarecem que, definir a aprendizagem como processo subjetivo é considerá-la um processo que se configura no curso de sentidos subjetivos diversos, alguns deles produzidos no espaço escolar, “a partir de como o aprendiz produz subjetivamente as características e os sistemas de relações desse espaço” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.66), por isso a importância das relações e aceitação social nos espaços educativos. É considerar que o aprendizado integra a subjetividade individual do aprendiz, a subjetividade social do espaço escolar e a subjetividade social de outros espaços sociais mais amplos, como a comunidade em que a escola está inserida, o sistema de ensino etc. Os autores indicam que outro fator imprescindível para considerar a aprendizagem como processo subjetivo é “considerar que a aprendizagem escolar se caracteriza pela presença do sujeito da aprendizagem” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.69), e que as operações intelectuais não são puramente cognitivas e operacionais. Destas operações, como configurações subjetivas, participam a imaginação, a fantasia e outros processos, para além dos processos cognitivos e operacionais. Por fim, “considerar que a aprendizagem se produz numa teia de sentidos subjetivos que constituem a configuração subjetiva da ação de aprender” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.72).

Também na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a dimensão subjetiva da aprendizagem vai além de apenas configurações subjetivas presentes no espaço social estudado. Por exemplo, as dificuldades de aprendizagem não são decorrentes apenas das vivências no espaço escolar, mas integram-se a outras experiências vivenciadas pelo estudante, em diversas esferas de sua vida e da maneira como as configurou. Assim, a análise cognitiva, tão presente na educação inclusiva, deixa de ser o principal elemento que constitui a avaliação da aprendizagem pelos psicólogos e o seu foco de atuação. A análise cognitiva deve ser inseparável da análise das funções afetivas, relações e, da forma como as configurações subjetivas se dão, de maneira singular para este estudante, por meio de seus sentidos subjetivos, pois a aprendizagem pode e deve ser um processo de desenvolvimento para o aluno.

Ainda segundo os autores:

A aprendizagem personalizada, da qual são exemplos a aprendizagem compreensiva e a criativa, vai implicar não só o desenvolvimento da reflexão e das operações intelectuais em sentido geral, mas também a produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se poderão expressar em comportamentos morais, posicionamentos pessoais, entre outros que expressarão o desenvolvimento subjetivo do aprendiz (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.73).

Ao contemplar a expressão de comportamentos morais, posicionamentos pessoais e o desenvolvimento subjetivo do aprendiz, está posto um espaço para a atuação dos psicólogos, diante da promoção da aprendizagem personalizada, o que pode ocorrer também junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, como apresentado a seguir.

6.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A maneira como a Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, considera os processos da aprendizagem escolar, em sua dimensão subjetiva, se mostra como uma alternativa para compreender os processos relacionados às dificuldades de aprendizagem e nos alunos com desenvolvimento atípico. Com base na sustentação de desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural, as contribuições de Vigotsky ao campo da educação e aprendizagem escolar são primordiais para a compreensão da complexidade da aprendizagem e para a

compreensão de que nos casos de deficiência, também se contemplam possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Esse diferencial da Teoria da Subjetividade, a busca pelo desenvolvimento da subjetividade do aprendiz, se mostra como uma forma de favorecer oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Rossato e Mitjáns Martínez (2011) a dificuldade de aprendizagem escolar não pode ser compreendida de forma universal, pois os fatores que a constituem são distintos em cada sujeito e não significam um impedimento geral para aprender, mas sim “a dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola” (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p.72).

As autoras analisaram as dificuldades de aprendizagem sob dois prismas, quando há uma deficiência nas funções biológicas e quando não há essa deficiência – neste caso, quando a organização subjetiva do estudante não expressa condições favoráveis ao aprender, da maneira como este “aprender” é colocado pela escola. Quando não havia uma deficiência biológica, segundo Rossato e Mitjáns Martínez (2011), as autoras analisaram a origem das dificuldades de aprendizagem considerando:

- a) dificuldades de aprendizagem escolar geradas pela negação do sujeito do aprender;
- b) dificuldades originadas pela ausência de condições favorecedoras à produção de sentidos subjetivos que promovam a aprendizagem escolar; e
- c) dificuldades de aprendizagem surgidas pela existência de configurações subjetivas geradoras de danos que comprometeriam a produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar.

Essa perspectiva teórica considera que há uma complexidade e multiplicidade de fatores envolvidos na produção das dificuldades de aprendizagem:

As dificuldades na aprendizagem escolar tendem a ser atribuídas aos processos de desenvolvimento intelectual-cognitivo do aluno, resumindo-se a complexidade do problema a simples processos de desenvolvimento lógico ou da internalização/memorização do conteúdo, por exemplo. Logo, ignora-se a multiplicidade de elementos envolvidos no processo do aprender, acima de todos os processos subjetivos implicadores na aprendizagem (González Rey, 2012; Rossato, 2009; Rossato & Mitjáns Martínez, 2011). (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019, p.14).

As dificuldades de aprendizagem escolar são consideradas, por esse prisma, processos complexos e sociorrelacionais, que vão além da simples culpabilização do estudante (processos biológicos, motivacionais), do contexto familiar ao qual pertence ou da competência do professor. As dificuldades de aprendizagem se referem às variadas formas que os estudantes manifestam sua dificuldade de cumprir com o que a escola exige:

Na perspectiva da subjetividade, as dificuldades se produzem quando a configuração subjetiva da ação de aprender limita a possibilidade do aprendiz de dominar o sistema de conhecimentos científicos na forma e espaço de tempo que a escola determina (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.113).

Alguns aspectos são destacados quanto aos processos de aprendizagem de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem:

Precisamente, muitas das chamadas dificuldades de aprendizagem, como mostramos a partir das experiências que realizamos com alunos de ensino fundamental (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003), podem ser compreendidas pelas configurações subjetivas mobilizadas e pelos sentidos subjetivos produzidos perante a tarefa de aprender” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012, p.62).

Muitas dificuldades de aprendizagem derivam de sentidos subjetivos não favoráveis aos processos de aprender, que podem ser decorrentes de experiências vivenciadas no espaço escolar ou de outras formas de subjetivação de experiências, como vivências familiares, situação social, características físicas etc. Pondera-se ainda que algumas dificuldades têm sua origem em problemas bio-orgânicos, mas mesmo estas, apresentam consequências sociais.

No que se refere aos problemas bio-orgânicos, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), ainda há uma tendência de patologização dos problemas da aprendizagem, distanciando-se do campo da educação para o campo “médico” – tendência criticada pelos autores, uma vez que consideram que o professor é o profissional responsável e competente para atender as dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem. Esse posicionamento é concordante à perspectiva crítica em psicologia escolar, conforme já abordado.

A articulação dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais foi posta já por Vigotsky (a unidade entre o cognitivo e o afetivo), no entanto, muitas vezes ainda compreendidos como processos independentes, de acordo com Mitjáns Martínez e

González Rey (2017) e essa dicotomia entre emoções e operações intelectuais acaba por gerar a patologização das dificuldades de aprendizagem. O autor explica que “os processos cognitivos são produções subjetivas inseparáveis das configurações subjetivas que se organizam na experiência de aprender” (GONZÁLEZ REY, 2011, p.68).

Outro aspecto interessante, indicado por Mitjáns Martínez e González Rey (2017) na Teoria da Subjetividade, é quanto à consideração da subjetividade social dominante, que se configura como elemento importante na subjetividade das instituições e dos professores e domina o que se tem de representação social do que é um bom aluno. Com base em Mitjáns Martínez (2013), participam da subjetividade social dominante no contexto escolar, as representações e sentidos de professores, pais, alunos, outros profissionais da escola e ainda a subjetividade social de outros espaços sociais mais amplos, como a secretaria municipal e estadual de educação, da comunidade local etc. A partir de transformações na configuração subjetiva relacionada à vida escolar, novos sentidos subjetivos são produzidos pelo estudante e representam um momento de desenvolvimento subjetivo, que pode ser decisivo para mudanças favoráveis ao processo de aprender, na escola e na vida, além de favorecer outros processos de desenvolvimento humano. A Teoria da Subjetividade evidencia que “os problemas apresentados pelas crianças são, frequentemente, resultado de configurações subjetivas situacionais, que podem ser reorganizadas, remodelando seus sistemas de vida”, como informam Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.119).

E, referindo-se à importância que Vigotsky dava à criatividade na criança com deficiência, González Rey (2011, p.56) explica sobre o foco da educação inclusiva para as crianças com dificuldades de aprendizagem:

‘O débil’ vai desenvolver estratégias alternativas que implicam mobilização de importantes recursos pessoais para resolver o que uma criança normal consegue de forma já automatizada. Algo que temos observado em nossas pesquisas com crianças com dificuldades na aprendizagem, mas que não podem ser classificadas como deficientes intelectuais, é que as operações intelectuais ficam bloqueadas por emoções que impedem a criança de se tornar sujeito da operação intelectual. Elas ficam ansiosas, com medo, com antecipação do fracasso. O fracasso é vivenciado subjetivamente antes do processo de realização da tarefa, o que impede de empreendê-la. Esse fato é algo que deve ser levado muito em conta na educação da criança portadora de necessidades especiais (GONZÁLEZ REY, 2011, p.56).

A educação na perspectiva da Teoria da Subjetividade pode revelar, portanto, o sujeito da aprendizagem, fazendo-o sair do “lugar” de rejeição, de deficiente, de dependente dos outros, para o “lugar” de sujeito ativo, participativo, de alguém que pode contribuir, visto que “sem os posicionamentos da pessoa, o desenvolvimento não acontece”, segundo González Rey (2011, p.59) e ainda, que “o desenvolvimento de recursos subjetivos sadios que permitam à criança aproveitar ao máximo os recursos de que dispõe deve ser um objetivo central da educação voltada para crianças com necessidades especiais”, segundo o mesmo autor, González Rey (2011, p.68).

6.3 DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

É incontestável, é evidente e é vivenciado no dia a dia das escolas, que a inclusão escolar é favorável aos estudantes com necessidades educacionais especiais! Contudo, são necessárias discussões, atenção e ações profissionais, voltadas a algumas particularidades de implementação da inclusão escolar e a alguns estudantes que necessitam de instituições especializadas, como fundamentado no capítulo 2. Da mesma maneira como cada sujeito é único, em sua singularidade de potencialidades e de necessidades, devem ser personalizados os apoios de que eles necessitam. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) apontam elementos importantes que contribuem com essa discussão e consequentemente com reflexões e possibilidades de ações profissionais na perspectiva inclusiva.

“O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar suas atividades” (GONZÁLEZ REY, 2011, p.60). Acreditando que estudantes com necessidades educacionais especiais podem desenvolver-se subjetivamente, por meio da aprendizagem e dos processos simbólico-emocionais envolvidos no processo educativo, adota-se o conceito de educação inclusiva proposto por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), que consideram a educação inclusiva como um ideal a ser alcançado, correspondendo ao “trabalho pedagógico com toda a diversidade de alunos, proporcionando-lhes oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.100).

Longe de uma visão idealista ou sonhadora, os autores apontam discussões atuais quanto à educação inclusiva brasileira quanto ao que consideram como riscos à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Partindo da ideia de que a educação inclusiva é uma educação sem diferenciação, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) questionam seu título de “inclusiva”. Na direção de uma reflexão sobre as nomenclaturas empregadas por uma educação que deveria ser direcionada à “educação para todos”, os autores criticam as distinções entre escolas “regulares” X “inclusivas” e de alunos “regulares” X “incluídos”. Esse questionamento às nomenclaturas já havia sido levantado por Vigotski (2018), ressaltando que o problema não estava no nome da escola - referindo-se à “escola auxiliar”, correspondente à escola especial nos dias de hoje - mas sim nas ações pedagógicas e sociais, na educação oferecida pela instituição e pela sociedade. Vale pontuar que esse tipo de discussão vai além de uma discussão apenas quanto à nomenclatura utilizada; ela engloba conceitos, práticas sociais, representações dominantes e influencia as ações profissionais, sociais, culturais e pessoais, representando o momento histórico vivido.

No Brasil a expressão Educação Inclusiva se tornou sinônimo de matricular no “ensino regular” as crianças público alvo da Educação Especial – ou seja, aquelas com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades / superdotação – e desta forma perdeu o sentido abrangente no qual foi concebida na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.101), tal como foi discutido no capítulo 2. Ainda assim, o termo Educação Inclusiva, na opinião dos autores, direciona o olhar para os alunos que têm sido historicamente desfavorecidos no contexto escolar e dá mais visibilidade a essa questão atualmente, por isso eles mantêm o uso dessa expressão.

As discussões quanto às instituições que ofertam educação especial e/ou inclusiva, quanto à terminalidade do processo educativo e outras, estão de volta ao cenário educacional, visto que recentemente foi instituída uma nova Política Nacional Educação Especial (BRASIL, 2020), denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a qual tem gerado discussões e manifestações por parte de entidades ligadas à educação, conforme apresentado no subtítulo 2.3.

Outra discussão apontada por Mitjáns Martínez e González Rey (2017) é quanto ao público, uma vez que consideram a educação inclusiva como uma

educação para todos e sem diferenciação, seu público é composto por estudantes com dificuldades de aprendizagem e por aqueles com necessidades educacionais especiais. O que contempla a pluralidade de pessoas que precisam de uma educação diferenciada e é mais abrangente do que a forma dominante atualmente, seja pelas políticas educacionais ou pela realidade social.

A aprendizagem das pessoas com deficiência tem sido considerada por uma forma dominante no contexto escolar, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), na qual prevalecem pessimismo em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento; ênfase no defeito e no déficit cognitivo; que para o trabalho pedagógico com estes estudantes é imprescindível a presença de um profissional especializado; e “o fato de o outro ser concebido, principalmente, como um mero facilitador de um processo de aprendizagem que se assume estar limitado pelo próprio déficit”, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.130), desconsiderando sua relevância emocional e a força que as ações pedagógicas têm para fomentar novas aprendizagem e desenvolvimento.

Mitjáns Martínez e González Rey (2017) explicam ainda que, na educação, o discurso das diferenças, o discurso dos direitos e a centralidade do diagnóstico, representam riscos aos estudantes com necessidades educacionais especiais, na sua conquista de novos níveis de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Tais situações fazem parte da subjetividade social dominante em nossa sociedade, nesse momento histórico, assim como da subjetividade social das escolas e da subjetividade individual das pessoas que integram essas instituições. Por isso, faz-se relevante destacar a relação entre a subjetividade social e os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, especialmente no tocante àqueles da educação inclusiva.

6.3.1 Discurso das diferenças

O discurso das diferenças, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017), corresponde à ênfase apenas no que os estudantes com necessidades educacionais especiais têm de diferente em relação aos demais, e não naquilo que têm de semelhança. Apontar como diferente, em nossa sociedade, representa ter menor valor, gerando exclusão e não envolvimento. São apontadas duas expressões dominantes no discurso escolar referente às diferenças: o do “respeito às diferenças”

e o de que “somos todos diferentes”. Este último acaba sendo endereçado apenas ao público com necessidades educacionais especiais e situações que os envolvam. Ainda de acordo com os autores, o mesmo argumento não se aplica, por exemplo, às metodologias empregadas no ensino ou à atenção dispensada aos alunos, que continuam padronizadas e homogêneas. Desta forma os estudantes da educação inclusiva não são percebidos, nem valorizados, naquilo que têm em comum com outros estudantes, mas apenas naquilo que são diferentes.

Quanto à expressão de “respeito às diferenças”, que deveria se referir ao respeito ao ser humano com todas as suas singularidades, acaba por se referir, no ambiente escolar, à condição da pessoa com necessidades educacionais especiais e não à sua pessoa integral. Esse “respeito às diferenças” muitas vezes representa uma estagnação dos estímulos junto à criança na sua condição atual ou, nas palavras de Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.105), “significa adaptar todas as estratégias pedagógicas à situação da criança, ou seja, ao seu nível atual e aparente de desenvolvimento”. O que acarreta escasso investimento em possibilidades, no seu potencial ou na zona de desenvolvimento proximal, “adaptando-se e acomodando-se ao atraso da criança”, como disse Vigotski (2018, p.20).

O discurso das diferenças converte-se em direcionamento apenas às situações que envolvem alunos com necessidades educacionais especiais e não se refere a toda gama de diferenças presente no contexto escolar. O uso do termo “diferentes” acaba se referindo às diferenças que são socialmente desvalorizadas, o que coloca esse público em um lugar não apenas de “diferente”, mas também em uma posição de menor valor, o que gera exclusão. Não refletir e não promover esta reflexão junto aos educadores contribui para que o “discurso das diferenças” continue sendo uma armadilha velada ao processo de aprendizagem destes estudantes, por meio de um discurso de respeito e generalização. “Assim, a ênfase desmedida e ingênua na diferença pode vir a ser um fator a mais de exclusão em vez de inclusão”, como apontam Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.104).

Diante disso, o foco no desenvolvimento subjetivo e na produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem destes estudantes é essencial para promover o alcance de novos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento, o que se apresenta como relevante pela Teoria da Subjetividade:

deve-se ter em conta que os processos de produção de sentidos subjetivos e de desenvolvimento de características pessoais não são diferentes entre os alunos com necessidades educativas especiais e aqueles que não as possuem (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.104).

Se a produção de sentidos subjetivos nos estudantes com necessidades educacionais especiais se dá igualmente aos demais estudantes, é essencial focar a ação profissional no desenvolvimento de recursos subjetivos destas pessoas. A Teoria da Subjetividade encoraja um caminho de desenvolvimento para pessoas com deficiência:

Nenhuma deficiência, como foi definido antes no presente artigo, é causa de transtorno mental, infelicidade ou personalidade inadequada. A deficiência limita certos processos sensoriais, físicos ou intelectuais, de acordo com o caso, mas em todos eles existe um caminho de desenvolvimento que permite à pessoa avanços concretos e possibilidades múltiplas em sua integração e condição social. Esse caminho de desenvolvimento acontece por recursos subjetivos que, paradoxalmente, não têm sido suficientemente considerados pela instituição educativa. (GONZÁLEZ REY, 2011, p.66).

6.3.2 Discurso dos direitos

Outro risco na educação inclusiva, segundo os autores estudados, é quando a ênfase recai apenas sobre os direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais e não sobre seus deveres, que são pouco discutidos em comparação ao reconhecimento que se tem hoje dos direitos dessa população – ou seja, já faz parte da subjetividade social dominante. Algumas atitudes para com esses estudantes acabam sendo geradores de exclusão, pois acabam promovendo “comportamentos que vão contra o desenvolvimento de suas possibilidades de emergirem como sujeitos”, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.106), por exemplo: uma proteção exacerbada, a carência de exigências e de limites aos comportamentos inadequados, um tratamento condescendente etc.

A Teoria da Subjetividade propõe que, para o avanço do processo inclusivo, os deveres como cidadão devem ser tão discutidos – e exigidos – quanto seus direitos. Porquê, considerar estes estudantes também como sujeitos de dever – para além de apenas sujeitos de direitos – é o que promove sua cidadania. Considerá-los como sujeitos de dever promove então um tratamento igualitário e gera possibilidade que eles desenvolvem posicionamento moral e responsabilidades frente à vida, assim:

contribuir para a emergência das pessoas com deficiência como sujeitos individuais poderá conceder ou potencializar sua ação como sujeitos sociais, porém seu valor principal está na possibilidade de favorecer processos de desenvolvimento e aprendizagem, como recursos próprios para o pleno exercício da cidadania (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.107).

6.3.3 Centralidade do diagnóstico

Mitjáns Martínez e González Rey (2017) reconhecem a necessidade e importância do diagnóstico em alguns casos, mas consideram que a ênfase no diagnóstico e no tratamento – em detrimento da aprendizagem – representam um obstáculo ao processo inclusivo na educação, porque acabam enfatizando apenas os processos biológicos no desenvolvimento humano. Os autores pontuam que o diagnóstico médico, e também o psicológico, têm destacada força no contexto educativo e, por vezes, são tomados como verdades absolutas, fazendo parte da subjetividade social dominante e da subjetividade social das escolas. Essa valorização indiscriminada dos processos biológicos, do diagnóstico e do uso de fármacos, está relacionada “a um fenômeno social, econômico e subjetivo”, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.107). Tal fenômeno é bastante difundido na sociedade atual, que na área da educação é denominado como “medicalização da educação”, sendo as dificuldades de aprendizagem compreendidas como problemas eminentemente médicos.

Essa supervalorização da área da saúde ou dos denominados “especialistas”, acarreta implicações desfavoráveis aos estudantes com necessidades educacionais especiais, porque inibe ações pedagógicas, desvaloriza o saber dos professores, desfavorece o olhar para as possibilidades de aprendizagem e para a singularidade do estudante; acaba se tornando uma justificativa para o seu “não aprender”, o que culpabiliza a ele e afasta a responsabilidade e o comprometimento dos agentes educativos com ações favorecedoras do desenvolvimento destes estudantes.

O destaque ao diagnóstico gera efeitos subjetivos, que também são obstáculos ao processo de inclusão e emancipação destes sujeitos. Segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), quando o estudante é visto como vítima de seus processos biológicos pouco lhe são exigidas atitudes que poderiam favorecer seu interesse e curiosidade. Esse estudante pode produzir sentidos subjetivos

relacionados à incapacidade, falta de autoconfiança e outros, que podem se tornar obstáculos à sua aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma a Teoria da Subjetividade é contrária à “naturalização e a generalização dos diagnósticos”, assim como ao encaminhamento a especialistas antes de se esgotarem as possibilidades de intervenção no ambiente escolar.

Como alternativa ao modelo atualmente difundido de diagnóstico, a Teoria da Subjetividade propõe o que Mitjáns Martínez e González Rey (2017) denominam de “diagnóstico psicopedagógico”, realizado por equipe multidisciplinar, formada por profissionais da pedagogia e da psicologia; que visa compreender a gênese das dificuldades e propor estratégias, assim pode ser favorável ao trabalho dos professores. É imprescindível que o professor também participe do processo de diagnóstico, da elaboração de estratégias educativas e do acompanhamento dos estudantes. Por fim, a contribuição dos psicólogos nos processos de diagnóstico na educação, deve focar no desenvolvimento subjetivo:

o que nos faz educadores e psicólogos é compreender os processos subjetivos e operacionais que participam da aprendizagem para contribuir com estratégias que possibilitem a produção de novos sentidos subjetivos que favoreçam o processo de aprender (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.112).

Essa possibilidade de avaliação educacional pode ser considerada uma contribuição da Teoria da Subjetividade para a atuação dos psicólogos na educação, em especial quanto a atuação tradicionalmente conhecida como avaliação psicológica no contexto escolar. Essa contribuição, e outras, são explanadas a seguir.

6.4 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PSICÓLOGOS, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A aprendizagem escolar, considerada como um processo complexo e subjetivo, não se reduz a processos intelectuais. Considerar a configuração subjetiva da maneira de aprender, na qual participam processos subjetivos de diferentes procedências, corresponde a considerar a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais como não diferenciada das crianças ditas normais. Contudo, se faz necessário compreender o modo como a deficiência aparece

nos sentidos subjetivos configurados na aprendizagem destas crianças, pois isso resulta na postura do aprendiz, em emergência de novos sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem, que podem ou não ser favorecedores de desenvolvimento. Nessa perspectiva, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) apontam contribuições da Teoria da Subjetividade ao processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva, o que destacam como princípios norteadores das práticas pedagógicas.

Primeiramente se faz necessário, nas práticas pedagógicas, “promover a criação de espaços comunicativos/relacionais, a fim de contribuir para gerar na criança novas produções de sentidos subjetivos em relação à aprendizagem e à deficiência”, como indicam Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.131). O que pode ser exemplificado considerando-se a sala de aula como um espaço social, promovendo a integração dos estudantes, a desmistificação da deficiência, com clima participativo, promovendo a expressão da criança, sua imaginação e assim favorecendo o avanço a um estágio superior. A sala de aula considerada como um espaço de reflexão e produção dos alunos e dos professores e não como espaço de dominação do professor, o que implica na organização da escola, no estilo de avaliação da aprendizagem, estilo das aulas, entre outras mudanças, segundo González Rey (2011). Desta forma a sala de aula passa a ser o “espaço privilegiado para o desenvolvimento de novas configurações subjetivas que estão associadas não apenas com as atividades desenvolvidas nesse espaço social, mas com o desenvolvimento integral do aluno”, de acordo com González Rey (2012b, p.40). Diante disso, considera-se que a escola e a sala de aula, quando representam espaços onde não se reproduzem os preconceitos da subjetividade social dominante em relação à deficiência, favorecem a produção de sentidos subjetivos na ação de aprender.

A segunda orientação às práticas pedagógicas, é “incentivar o desenvolvimento da condição de sujeito negada pelas posições assistencialistas e paternalistas dominantes”, apontada por Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.132).

A ideia do sujeito que aprende se apoia num aluno que participa do aprender e em configurações subjetivas que o comprometem nesse processo, que se facilita com a emergência de um sujeito relacional. Essa relação não é com um 'outro', mas com muitos outros, de forma simultânea, com um contexto social dinâmico e participativo (GONZÁLEZ REY, 2011, p.60).

Ou seja, favorecer que o estudante com necessidades educacionais especiais exercite sua condição de sujeito de sua aprendizagem, com caráter ativo, intencional, consciente, posicionado, que resolva situações com base em seus próprios recursos, tome decisões e seja além de um sujeito de direitos também um sujeito de deveres. Diante de um processo que contempla uma sala de aula com atividades interessantes, desafiadoras, como espaço seguro para a reflexão e criação, diante de um professor instigador e promotor do diálogo, nesse processo:

se organizam configurações subjetivas em torno do processo de aprender que estão na base da emergência do aluno como sujeito, que primeiro aparece na curiosidade, no interesse por acompanhar o que aprende e vai tomando novos contornos, num processo em que aprendizagem e desenvolvimento se alimentam reciprocamente. O sujeito sempre emerge ante a provocação, aquilo que o instiga, que o leva a definir um caminho (GONZÁLEZ REY, 2011, p.61).

Desta forma, os autores exemplificam estratégias para promover a condição de sujeito:

Reconhecer as possibilidades de a criança tornar-se sujeito implica o favorecimento de sua expressão nos espaços sociais e relacionais dos quais participa, e a atribuição de responsabilidades a serem desenvolvidas em seus espaços de convívio. O incentivo à resolução de conflitos utilizando seus próprios recursos e a estimulação dos processos de tomada de decisão são algumas das estratégias essenciais que podem favorecer a emergência do sujeito em sala de aula (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.133).

E, o terceiro princípio orientador das práticas pedagógicas, diz respeito ao “novo caráter dos processos de diagnóstico e avaliação educacional”, citado por Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.135) e referente ao processo de diagnóstico psicopedagógico, destes estudantes. Já são notados avanços em relação ao modelo psicométrico que dominou essa área, mas para além disso, os autores apontam aspectos importantes para que a subjetividade seja considerada no processo avaliativo destes estudantes:

- a) o caráter qualitativo, para a compreensão do que o estudante já é capaz de fazer, quais são suas habilidades, que estratégias ele usa para aprender, conhecer a história de vida do estudante, seu contexto social, familiar, de relações afetivas e identificação de seus pontos fortes, incluindo operações do aluno, de seus posicionamentos, de suas relações em sala de aula e fora dela;

- b) o caráter construtivo-interpretativo do processo de diagnóstico, ou seja, construir o conhecimento sobre quem é o estudante e quais os processos subjetivos e operacionais que estão envolvidos na aprendizagem, envolvendo o professor nesse processo;
- c) o caráter processual, pois a avaliação educacional não é considerada um momento, mas sim um processo, ou seja, conhecer a criança a partir de um trabalho cotidiano com ela, com os profissionais envolvidos e com a família;
- d) o caráter interativo do processo de diagnóstico, pois na interação com a criança são construídas hipóteses para avaliar seu desenvolvimento intelectual e subjetivo, é nessa interação que pode ser observado principalmente o que a criança consegue realizar independentemente ou com ajuda do outro – zona de desenvolvimento real e proximal, pela definição de Vigotsky;
- e) e, por fim, o caráter singular do diagnóstico se dá, porque na avaliação de uma criança são analisados os processos subjetivos singulares dela, subjetivados singularmente por ela, que não podem ser tomados como padrão. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Na perspectiva Cultural-histórica da Teoria da Subjetividade, a avaliação tem o intuito de avaliar as possibilidades de aprendizagem, produzir conhecimentos sobre as características psicológicas do sujeito avaliado, relacionadas com suas condições sociais, assim avançando para além dos sintomas, constituindo-se em um processo contínuo que tem por objetivo analisar qualitativamente o que o estudante é capaz de fazer, nos diversos espaços em que convive, como explica Alexandra Ayach Anache (2018), autora alinhada aos pressupostos da Teoria da Subjetividade, com vasta experiência profissional e produção científica relacionadas à avaliação psicológica.

Ao apresentar versões de avaliação psicológica praticadas ao longo da história, a autora exemplifica que a avaliação teve funções de selecionar, classificar, controlar o comportamento e estabelecer hierarquias; o que, de maneira geral nos casos de deficiência intelectual, identificava apenas “a deficiência da pessoa e não o sujeito que tem possibilidades de aprender” (ANACHE, 2012, p.229). A mesma autora reforça que o processo avaliativo merece atenção por parte dos profissionais que o realizam já que, atitudes duvidosas sobre a capacidade e potencialidade de pessoas com necessidades educacionais especiais, podem direcionar as escolhas

metodológicas e instrumentais para a realização de tais avaliações, assim como influenciar em interpretações apressadas. Para destacar os aspectos necessários na avaliação da aprendizagem, a autora demonstra a importância da subjetividade:

pois aprender é uma atividade social e depende das condições subjetivas de quem aprende e que expressa o seu nível psicológico e o seu lugar na sociedade (GONZÁLEZ REY, 2003). Dito de outro modo, a aprendizagem é um processo psicológico que se constitui ao longo da vida do sujeito por meio da educação e que permite sua participação na sociedade. Portanto, requer que outros aspectos sejam valorizados, dentre eles, as dimensões dialógicas e subjetivas. (ANACHE, 2012, p.233).

Considerar a dimensão subjetiva da aprendizagem nos processos de avaliação acarreta mudanças na forma de organizar e conduzir o processo avaliativo, processo este que “é um espaço relacional, onde o profissional pode compreender o que o sujeito aprendeu e sobre o que ele quer aprender”, de acordo com Anache (2012, p.240). O profissional deve atentar para os contextos sociais, para a dinâmica das relações estabelecidas, para a construção de métodos adequados e válidos – que realmente analisem as condições de aprendizagem dos sujeitos envolvidos; assim como deve refletir sobre as limitações “dos conhecimentos de que dispõe para identificar as particularidades do funcionamento do sujeito e, mais do que isso, em que condições ele tem se movimentado para se constituir como tal.” (ANACHE, 2012, p.236-237). Assim o profissional estará oportunizando a expressão da condição de sujeito deste estudante.

Contudo, ainda é um desafio avaliar pessoas com necessidades educacionais especiais, desafio que deve ser encarado com base no conhecimento de que a produção de sentidos subjetivos não é diferente nestas pessoas, ou, nas palavras de Anache quanto a avaliações realizadas por ela junto a pessoas com deficiência intelectual, “a subjetividade das pessoas com deficiência intelectual não se encontrava totalmente debilitada para a produção de sentidos subjetivos envolvidos na dinâmica dos seus processos de aprendizagens” (ANACHE, 2012, p.237). A autora aponta ainda, a participação atenta do avaliador para reconhecer o papel ativo dos sujeitos envolvidos; na escolha dos instrumentos adequados para as características do sujeito avaliado, para que tais instrumentos propiciem a expressão dos sujeitos:

Para que seja possível aos sujeitos envolvidos construir novos sentidos a partir de suas histórias de vida e da vida de seu grupo social, é necessário que a avaliação da aprendizagem escolar assuma uma posição orientadora

e subsidiária das ações educacionais. Ela tem uma função educativa e transformadora da prática social (ANACHE, 2012, p.242).

O momento avaliativo, considerado em sua processualidade, em seu aspecto qualitativo, singular e interativo pode, portanto, se constituir como em um espaço relacional, favorecedor da emergência dos sujeitos; e onde seja possível identificar as possibilidades de aprendizagem deste estudante. Desta forma pode afastar-se dos modelos de diagnósticos que apenas apontam as inabilidades e ser um coadjuvante aos demais processos favorecedores da aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Mesmo não elencado como um princípio orientador de práticas pedagógicas, destaca-se aqui a relevância que a Teoria da Subjetividade prevê para a função do professor, no caso de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiência. “A figura do professor é um aspecto central na configuração de outros afetos na vida escolar do aluno, pois este não pode se sentir rejeitado ou não querido pelo seu professor ou pelo seu grupo”, tendo em vista que “os processos de relação humana são inseparáveis do estado afetivo do aluno na escola”, de acordo com González Rey (2011, p.62). Não só em relação à importância dos estados afetivos envolvidos nessa relação professor-aluno, aluno-alunos, mas ao foco de trabalho do professor, ao planejamento das aulas, às atividades extras, às atividades em grupo etc. Em relação às atividades grupais para os estudantes da educação inclusiva, são relevantes para seu desenvolvimento, tal importância “está dada pela relevância do diálogo, com todos os processos que ele pressupõe de contradição, confrontação, reflexão e complementação”, como indica González Rey (2011, p.65).

Tendo em vista que o desenvolvimento de novos recursos subjetivos promove mudanças qualitativas para o indivíduo, o psicólogo pode atuar na formação dos professores ou como seu apoio na educação inclusiva. De acordo com González Rey (2011), os professores devem estar preparados para atuar de maneira relacional, em grupos, fomentando a participação dos alunos para que busquem seu espaço próprio, enfatizando a relação como uma ferramenta para a aprendizagem; da mesma forma devem estar preparados para trabalhar individualmente, resgatando a dimensão singular do aluno. Isso tendo em vista que “toda aprendizagem eficiente se torna um processo de desenvolvimento da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2011, p.60).

Diante das contribuições que a compreensão da aprendizagem como processo subjetivo implicam para o direcionamento das práticas pedagógicas,

decorrem possibilidades para a atuação dos psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais. Longe de reduzir os complexos processos educacionais à dimensão psicológica, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) consideram que a psicologia deve favorecer que outras dimensões sejam contempladas no campo da aprendizagem escolar, para além da fragmentação, reducionismo e instrumentalismo, que dominaram a psicologia escolar por muito tempo. Assim, o psicólogo pode contribuir na compreensão dos processos envolvidos, na qualidade e tipos de aprendizagem, na promoção de espaços comunicativos e relacionais, em novas formas de se organizar e conduzir o processo de diagnóstico psicopedagógico, no desenvolvimento de estratégias favorecedoras do aluno como sujeito, na sensibilização do professor quanto aos aspectos subjetivos envolvidos na aprendizagem, e para que se desenvolvam estratégias e ações práticas para favorecê-la. Atuando nesse campo, com as mudanças necessárias em suas práticas já tradicionais e consolidadas da profissão, ou por meio de novas formas de atuação no contexto escolar, quais sejam as formas emergentes.

6.4.1 Formas de atuação tradicionais e emergentes dos psicólogos na educação, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade

Considerada como produção subjetiva, a aprendizagem requer que a atuação do psicólogo no contexto escolar contribua para a otimização dos processos educativos, o que demanda atualização e adequação da prática profissional às demandas contemporâneas do contexto escolar. Sendo assim Mitjáns Martínez (2009, 2010) classifica as formas de atuação entre tradicionais e emergentes. A autora destaca que ambas podem estar presentes simultaneamente no contexto escolar, já que se relacionam e dependem umas das outras, sendo todas importantes para mudanças qualitativas nos processos educacionais e nas práticas profissionais dos psicólogos na escola. São denominadas tradicionais as formas de atuação que já estão consolidadas na representação social dominante do trabalho do psicólogo no campo escolar, já são realizadas tradicionalmente nas escolas, assim Mitjáns Martínez (2009, 2010) lista como tradicionais as formas de atuação referentes à:

- a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares;
- b) orientação a alunos e pais;

- c) orientação profissional;
- d) orientação sexual;
- e) formação e orientação de professores;
- f) elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

Em trabalho posterior, Mitjáns Martínez e González Rey (2017), indicam a necessidade de mudanças nos três principais eixos tradicionais da atuação do psicólogo escolar. Quanto à avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares, explicitam que a avaliação psicológica na escola está mudando, buscando integrar os diferentes agentes educacionais e contemplando uma postura crítica quanto ao encaminhamento de estudantes para profissionais de outras áreas, assim, “o caráter qualitativo, processual e construtivo do diagnóstico e da avaliação das dificuldades escolares vai superando, não sem dificuldades, o diagnóstico rotulador e estático que caracterizou o diagnóstico das dificuldades escolares durante muitos anos”, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.171).

Quanto à orientação a pais e familiares, os autores indicam o estímulo à compreensão do processo de aprendizagem como complexo e no qual participam processos subjetivos, demonstrando e exemplificando de que forma os pais podem contribuir com a aprendizagem dos filhos. Já em relação à formação e orientação de professores, indicam que o psicólogo deve favorecer que o professor amplie o que conhece sobre seu aluno e que personalize o processo de ensino. Ressaltam a importância do psicólogo trabalhar em conjunto com os professores, para assim contribuir com o desenvolvimento de recursos subjetivos favoráveis à aprendizagem.

Considera-se que estes principais eixos de atuação tradicionais na psicologia escolar contemplam a atuação de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais e comunidade escolar ligada a eles. Tais eixos necessitam de constante atualização e adaptação às singularidades dos agentes envolvidos e à demanda gerada com a perspectiva inclusiva, no que diz respeito à avaliação, acompanhamento, orientação e formação dos diversos agentes educativos envolvidos com estes estudantes; assim como à análise crítica das políticas públicas, do momento histórico e da subjetividade social dominante.

Já as formas de atuação emergentes, sendo mais recentes, dizem respeito à ampliação e maior abrangência de atuação do psicólogo escolar, decorrente das demandas contemporâneas que surgiram nas instituições escolares com as

discussões da perspectiva crítica em psicologia escolar e especialmente relacionadas à inclusão escolar. Tiveram maior visibilidade e reflexões as questões sociais e emocionais envolvidas na aprendizagem, sendo assim as formas de atuação denominadas como emergentes contemplam a dimensão psicossocial da instituição, a vinculação do psicólogo como integrante da equipe escolar e como sujeito ativo e criativo neste espaço social que é a escola, sendo desta forma convergentes ao conceito de ações profissionais (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016). As formas de atuação emergentes do psicólogo escolar, segundo Mitjáns Martínez (2009, 2010) incluem práticas relativas a:

- a) diagnóstico e intervenção em nível institucional, especialmente o que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo;
- b) participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola;
- c) participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho;
- d) contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica;
- e) coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos;
- f) contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado;
- g) realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo;
- h) facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas.

De maneira concisa, porém não menos aprofundada, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) retomam a discussão sobre formas de atuação emergentes. Ao abordar o tema de diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, visam contemplar aspectos da subjetividade social da escola e da sala de aula implicados nos processos educativos, de acordo com os autores:

O psicólogo no contexto escolar pode e deve desenvolver estratégias direcionadas a tentar mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre a subjetividade, a aprendizagem, a deficiência, a perspectiva inclusiva e sobre os processos educativos e de desenvolvimento (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.173).

Tais estratégias podem ser promovidas com a atuação do psicólogo escolar no trabalho em equipe, no incentivo à participação nas decisões da instituição, na mediação e solução de conflitos e no incentivo à criatividade e inovação, como indicam Mitjáns Martínez e González Rey (2017). Quanto à participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola, os autores advertem que este precisa ser um documento articulado com a realidade escolar, diferente do que em muitas instituições ele representa. Tomar a proposta pedagógica como uma “intencionalidade educativa”, segundo estes autores, pode favorecer ações educativas da equipe escolar, onde o psicólogo pode atuar incentivando seu acompanhamento coletivo e participativo, com foco nos resultados e funcionamento da instituição.

Mitjáns Martínez e González Rey (2017) ressaltam que uma das formas de atuação emergentes do psicólogo escolar é facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas, em especial aquelas relacionadas à inclusão escolar e à alfabetização. Os autores apontam a relevância do papel do psicólogo na formulação das políticas públicas, mas reconhecem que geralmente essa formulação, ou elaboração, é realizada sem a participação dos sujeitos que realmente as implementam no local de trabalho, as escolas por exemplo. Desta forma, o foco recai na possibilidade de atuação do psicólogo junto à equipe escolar para ressaltar aspectos positivos das políticas públicas, reduzindo resistências, favorecendo sua implementação de maneira crítica, reflexiva e criativa, contudo:

este é um trabalho difícil, dada a distância que muitas vezes existe entre a política tal como formulada e suas possibilidades reais de efetivação, as quais não podem se separar dos processos subjetivos dos indivíduos, grupos e instituições que tem de implementá-las (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.175).

Sendo assim, para alcançar o objetivo de uma educação inclusiva faz-se necessário investir também no aprendizado e desenvolvimento dos profissionais envolvidos com contexto escolar, entre eles o psicólogo, porque nas formas de atuação denominadas como emergentes:

a posição ativa e criativa do psicólogo é essencial, já que dificilmente estas formas de atuação lhe são colocadas como demandas explícitas. No entanto no exercício destas atividades se concentra grande parte do potencial transformador da ação do psicólogo para mudanças significativas nos espaços educativos concretos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p.172).

Por se tratar de uma atuação inovadora, que enfrenta resistências das mais variadas instâncias, sociais, institucionais, pessoais, e que requer a postura ativa dos psicólogos como sujeitos implicados com o compromisso social dos psicólogos com a educação brasileira, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) e Mitjáns Martínez (2009) ressaltam a necessidade de investimento na formação pessoal dos psicólogos, associada a mudanças na formação acadêmica e profissional:

O caráter passivo-reprodutivo que caracteriza a formação dos psicólogos pouco contribui para o desenvolvimento do caráter produtivo, criativo e autônomo que a prática profissional demanda. Esta constitui uma das razões pelas quais muitos psicólogos que trabalham no sistema educativo sentem-se desarmados e inermes perante a complexidade desse contexto e os desafios que coloca para eles. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.177).

Por fim, afirma-se que as formas tradicionais de atuação do psicólogo não são menos importantes ou desqualificadas diante das formas emergentes. Em todas as formas de atuação profissional do psicólogo na educação, se faz necessária uma atuação comprometida, adequada às demandas atuais, contextualizadas histórica e socialmente, personalizada às singularidades da instituição e dos sujeitos envolvidos, considerando-se a dimensão psicossocial da instituição, a dimensão subjetiva da aprendizagem e a postura do psicólogo como sujeito ativo e criativo diante das necessidades que surgem de maneira explícita ou implícita no seu campo de atuação.

7 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

A Teoria da Subjetividade de González Rey tem desdobramentos para a produção de conhecimento em diversas áreas, entre elas a educação. É uma proposta teórica direcionada à subjetividade dos processos humanos, tem uma epistemologia voltada para seu estudo e está atrelada a uma metodologia específica, que dá sustentação às pesquisas sobre o desenvolvimento subjetivo. Numa perspectiva cultural-histórica, a Metodologia construtivo-interpretativa foi desenvolvida essencialmente para o estudo e produção de conhecimento sobre a subjetividade, tal como esta é concebida e compreendida na perspectiva da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade, propostas por González Rey. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020b informação verbal¹⁶; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; PUENTES, 2019).

Antes de explicitar a construção metodológica desenvolvida na presente pesquisa, é imprescindível esclarecer por que não foi utilizada a Metodologia construtivo-interpretativa, apesar do embasamento teórico que conduz as reflexões desta pesquisa ser convergente à Teoria da Subjetividade de González Rey. A expressão metodológica construtivo-interpretativa está fundamentada nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey para o estudo da subjetividade. Sendo assim, o tipo de pesquisa qualitativa que se utiliza da Metodologia construtivo-interpretativa é especificamente pensado e elaborado para o estudo da subjetividade, orientado a pesquisas de campo, nas quais estão envolvidos os sujeitos da pesquisa, sejam eles indivíduos ou grupos, assim como o pesquisador. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020b; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; PUENTES, 2019; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Assim, um dos principais equívocos, cometidos por pesquisadores em relação à Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey, é “declarar a utilização da Epistemologia Qualitativa para problemas de pesquisa cujo foco não é a subjetividade

¹⁶ MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Encontro online Grupo de Estudos Fernando González Rey: Pesquisa qualitativa e subjetividade, diferentes momentos do processo de pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. Coordenado pela professora Norma da Luz Ferrarini, UFPR, em 09 de junho de 2020. [informação verbal]. Curitiba e Brasília, 2020b.

no sentido em que esta é concebida na Teoria da Subjetividade”, de acordo com Mitjáns Martínez (2019, p.58) – dentre equívocos, dificuldades e contribuições elencadas pela autora no uso da Epistemologia Qualitativa e Metodologia construtivo-interpretativa atualmente.

Destaca-se a riqueza que a Metodologia construtivo-interpretativa apresenta para o processo de pesquisa, por considerá-la como um processo de comunicação, dinâmico, que envolve e valoriza o pesquisador em sua imersão na pesquisa com uma postura ativa, assim como, por conceber a construção e interpretação do conhecimento de maneira singular (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ; 2017). Diante disso, os pressupostos da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia construtivo-interpretativa podem contribuir com as reflexões almejadas nesta pesquisa, integrando as ideias da pesquisadora às informações identificadas sobre a atuação profissional de psicólogos no contexto escolar brasileiro, junto a estudantes com necessidades educacionais especiais.

Considera-se que a imersão da pesquisadora como sujeito da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2015), mesmo que teórica, implica em produção de sentidos subjetivos, criatividade, reflexão e produção, relacionadas ao embasamento teórico adotado. Assim, motivada pelas reflexões decorrentes do estudo da Teoria da Subjetividade, a pesquisadora reconhece e valoriza que a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia construtivo-interpretativa contribuem para as construções aqui elaboradas, mesmo em um processo metodológico que não esteja voltado ao estudo da subjetividade neste momento. No caso da presente pesquisa, teórica, o foco ou o núcleo orientador não é a subjetividade, mas sim as publicações científicas, especificamente artigos científicos, sobre a atuação profissional dos psicólogos, o que demanda outra metodologia para sua análise, que não a construtivo-interpretativa.

Sendo assim, para alcançar o objetivo geral – *analisar artigos científicos referentes à atuação de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey* – a presente pesquisa foi construída por meio de uma revisão integrativa de literatura (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; SOARES et al., 2014).

7.1 MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

7.1.1 Tipo de Estudo

Trata-se de uma revisão integrativa, de artigos científicos que contemplam práticas profissionais de psicólogos na educação básica brasileira, desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os objetivos da presente pesquisa são convergentes ao que Soares et al. (2014) e Mendes, Silveira e Galvão (2008) indicam como possibilidades que o método de revisão integrativa pode proporcionar: identificar, sintetizar e analisar pesquisas sobre o tema, comparar os resultados encontrados com o conhecimento teórico, identificar lacunas que direcionem para o desenvolvimento de novas ações, entre outras. Outra característica das revisões integrativas:

As revisões integrativas da literatura se caracterizam por contribuírem para o aprofundamento do tema investigado empregando um método rigoroso de pesquisa que apresenta a síntese de variados estudos publicados, possibilitando, assim, conclusões gerais de uma particular área de estudo (SCORSOLINI-COMIN, 2014, citado por ALVES; HUEB; SCORSOLINI-COMIN, 2017, p.270).

O estudo de Soares et al. (2014), sobre métodos e conceitos da revisão integrativa, indica que os autores desse tipo de revisão devem sintetizar criticamente as informações, seguindo um rigor metodológico conforme cada uma das etapas e aponta a importância de se adotar uma teoria, coerente com o fenômeno estudado, que sirva de base para debater esse conjunto de informações existentes a respeito do tema. Desta forma, para desenvolver a presente revisão integrativa e analisar criticamente os relatos de atuação profissional dos psicólogos na educação especial e inclusiva, adota-se os pressupostos da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (1997, 2003, 2005, 2019; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Essa perspectiva epistemológica, teórica e metodológica tem desdobramentos no campo da psicologia escolar, da formação de psicólogos e da ação profissional, diante da importância em se adotar uma teoria convergente à discussão das informações identificadas e tendo como foco a atuação de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais agrupou-se, no capítulo 6, informações sobre a educação inclusiva contempladas nas produções de autores ligados à Teoria da Subjetividade.

Leva-se em consideração a expertise na orientação da pesquisa, realizada pela docente, que desenvolve projetos na área de Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Social, em especial sob o enfoque da Psicologia Cultural-histórica da Teoria da Subjetividade. Tem-se em conta também a experiência profissional da discente, que atua junto à comunidade escolar e estudantes com necessidades educacionais especiais há mais de dez anos. Assim como, consideram-se os objetivos da linha de pesquisa à qual ambas encontram-se vinculadas, denominada Educação Trabalho e Subjetividade – do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – notadamente o objetivo de “identificar os efeitos produzidos pelas práticas psicológicas, nos contextos da educação e do trabalho (...)” (UFPR, 2019).

Na condução metodológica da revisão integrativa algumas etapas se assemelham às de uma revisão sistemática. Sendo assim, para descrever o procedimento adotado, foram utilizados: o instrumento para avaliação da qualidade de revisões sistemáticas, adaptado¹⁷ por Costa et al. (2015) e apresentado no ANEXO 1; o fluxograma e o checklist PRISMA, de itens a serem relatados na revisão, de Galvão, Pansani e Harrad (2015), conforme ANEXO 2 e ANEXO 3.

Foram contempladas as etapas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) para revisões integrativas – as três primeiras descritas nesta sessão e as demais contempladas na apresentação e discussão das informações: 1) identificação do tema e questão de pesquisa; 2) critérios de inclusão e exclusão dos estudos contemplados na pesquisa; 3) definição de informações a serem extraídas dos estudos ou categorização dos estudos; 4) avaliação dos estudos incluídos; 5) interpretação dos resultados e comparação com o conhecimento teórico; e 6) apresentação da revisão e síntese do conhecimento.

7.1.2 Identificação do tema e questão de pesquisa

Tendo por tema as ações dos psicólogos junto aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica brasileira,

¹⁷ O instrumento foi adaptado por Costa et al. (2015) com vistas ao contexto brasileiro, o estudo de validade foi realizado exclusivamente com revisões de psicologia e o desenvolvimento se deu a partir do Assessment of Multiple Systematic Reviews (AMSTAR), reconhecido internacionalmente para avaliação da qualidade metodológica de revisões sistemáticas.

retomam-se as questões que direcionam a presente pesquisa, uma delas delimita-se como pergunta norteadora da revisão integrativa: “a) *Que ações profissionais os psicólogos têm desenvolvido junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira?*”.

7.1.3 Fontes de informação

Santos et al. (2018), Costa e Zoltowski (2014) e ainda Zoltowski et al. (2014), relatam dificuldade de encontrar publicações suficientes à análise, nos trabalhos de revisão de literatura na área de psicologia. Tal dificuldade pode estar relacionada aos critérios de inclusão e exclusão, à questão metodológica, à falta de sistematização dos dados, ao uso de diferentes descritores etc. Diante disso, a seleção das “bases de dados”, dos “descritores” e a definição da “estratégia de busca” para a presente pesquisa foram realizadas de maneira aprofundada e detalhada¹⁸, durante a elaboração do Projeto de Pesquisa, em junho de 2019.

A abrangente revisão de Souza (2014) já apontava poucas publicações em livros, relativas a práticas dos psicólogos, desta forma não foram buscados relatos nessas fontes. Como o foco foram relato de práticas derivadas da atuação junto aos estudantes, e não práticas derivadas de pesquisa científica, não foram buscados, neste momento, dissertações e teses. Assim, não foi realizada busca em teses, dissertações, livros e capítulos de livros. Buscou-se artigos científicos que relatassem práticas de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais ou comunidade escolar relacionada a eles. Foram selecionadas três bases de dados para a busca dos artigos científicos, elas apresentam textos completos, de acesso gratuito e incluem os periódicos mais importantes na área pesquisada. Foram acessadas por direcionamento ao site, feito pela “busca de bases” do Portal CAPES¹⁹ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), são elas:

¹⁸ Buscou-se orientação especializada com a Bibliotecária da Universidade Federal do Paraná, atual Coordenadora da Biblioteca de Ciências da Saúde, Cristiane Sinimbu Sanchez - Mestre em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação. Sua vasta experiência em Bases de Dados, Pesquisa Bibliográfica, Revisões de Literatura e outros temas relacionados às pesquisas de revisão contribuiu sobremaneira com essa etapa do trabalho. Desta forma, reforço aqui o agradecimento por sua dedicação e profissionalismo.

¹⁹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPsic)²⁰; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO.ORG)²¹; e *Education Resources Information Center* (ERIC)²², esta última contempla pesquisas relacionadas à educação, nas categorias Ciências Humanas, Educação Multidisciplinar e Ensino.

7.1.4 Busca

Com base no objetivo geral da pesquisa, a “estratégia de busca” foi elaborada visando ser sensível o suficiente para recuperar trabalhos potencialmente relevantes, evitar trabalhos não relacionados ao tema e minimizar a possibilidade de que não fossem recuperados trabalhos interessantes. Visando abranger a maior quantidade de resultados, não foram delimitados idioma e temporalidade. Inicialmente foram elencados os principais assuntos que compõem o tema de pesquisa, são eles: “psicologia escolar”, “prática profissional” e “educação especial”; a partir deles buscou-se os descritores e outros termos livres relacionados.

Para identificação dos descritores foram consultados os vocabulários controlados que compilam os termos mais representativos de conceitos usados na área da psicologia: Terminologia em Psicologia da BVS-Psi Brasil²³ e Descritores em Ciências da Saúde (DeCS)²⁴. Também foi consultado o *Thesaurus* da base de dados da área da educação – *Education Resources Information Center* (ERIC) – no entanto optou-se pelos primeiros, visto que são específicos da área de psicologia e são baseados nos descritores do Tesouro da APA (*American Psychological Association - Thesaurus of Psychological Index Terms*). Nesta etapa identificou-se que trabalhos de psicologia, publicados em periódicos da área, por vezes não utilizam os descritores indexados, tanto em seus resumos como em suas “palavras-chave”, o que dificulta a busca e identificação das publicações. Santos et al. (2018) mencionam que as

²⁰ https://buscador.periodicos.capes.gov.br/V/6ILRLLB4SG7DG2JICL3ITLNBK834HRACVU9D1EUG5VKV1NI7UH-08672?func=find-db-info&doc_num=000004552 este, quando acessado, é redirecionado para <http://www.psi.bvs.br/php/index.php> BVS-Psicologia Brasil – Biblioteca Virtual de Psicologia (Brasil).

²¹ https://buscador.periodicos.capes.gov.br/V/6ILRLLB4SG7DG2JICL3mITLNBK834HRACVU9D1EUG5VKV1NI7UH-02123?func=find-db-info&doc_num=000003802osse

²² https://buscador.periodicos.capes.gov.br/V/6ILRLLB4SG7DG2JICL3ITLNBK834HRACVU9D1EUG5VKV1NI7UH-12587?func=find-db-info&doc_num=000005012

²³ <http://www.psi.homolog.bvs.br/php/level.php?lang=pt&component=19&item=95>

²⁴ <http://decs.bvs.br/>

divergências teóricas e práticas da psicologia escolar levam ao uso de diferentes indexadores. Já Costa e Zoltowski (2014) sugerem não tomar os tesouros como critérios definitivos, pois nem sempre o descritor indicado corresponde aos diversos termos que vêm sendo usados pelos autores da área.

Diante disso a elaboração da estratégia de busca da presente pesquisa resultou em uma expressiva lista de descritores e de termos livres – ilustrados no QUADRO 1 – aos quais foram acrescentados os respectivos termos em inglês e espanhol, também indicados pelos tesouros. Em seguida fez-se a combinação com os operadores booleanos e aspas, usados conforme cada base de dados.

QUADRO 1 - LISTA DE DESCRITORES E TERMOS LIVRES

Português	psicologia escolar psicologia educacional psicólogos psicólogos escolares psicólogos educacionais psicologia	prática profissional ação profissional ação do psicólogo atuação profissional atuação do psicólogo papel profissional relato de experiência estudo de caso / relatos de casos psicológica / psicológico técnicas psicológicas intervenção psicológica	educação especial educação inclusiva inclusão escolar necessidades educacionais especiais dificuldades de aprendizagem psicologia escolar
Inglês	school psychology psychology, educational psychologists school psychologists educational psychologists psychology	professional practice professional action acting out professional role psychologists performance case study / case reports psychological psychological techniques intervention	special education inclusive education school inclusion special educational needs learning disability
Espanhol	psicología escolar psicología educacional psicólogos psicólogos escolares psicólogos educacionales	práctica profesional acción profesional actuación profesional rol profesional actuación del psicólogo estudio de caso / informes de casos intervencion	educación especial educación inclusiva inclusión escolar necesidades educativas especiales discapacidad de aprendizaje
Estratégia de busca	("psicologia escolar" OR "psicologia educacional" OR psicólogos OR "psicólogos escolares" OR "psicólogos educacionais" OR psicologia OR "school psychology" OR "psychology, educational" OR psychologists OR "school psychologists" OR "educational psychologists" OR psychology OR "psicólogos educacionales")	AND ("pratica profissional" OR "ação profissional" OR "ação do psicologo" OR "atuação profissional" OR "atuação do psicologo" OR "papel profissional" OR "relato de experiencia" OR "estudo de caso" OR "relatos de casos" OR "psicologica" OR "psicologico" OR "tecnicas psicologicas" OR "intervenção psicologica" OR "professional practice" OR "professional action" OR "acting Out" OR "professional role" OR "psychologists performance" OR "case study" OR "case reports" OR "psychological" OR "psychological techniques" OR "intervention" OR "practica profesional" OR "accion profesional" OR "actuacion profesional" OR "rol profesional" OR "actuacion del psicologo" OR "estudio de caso" OR "informes de casos" OR "intervencion")	AND ("educação especial" OR "educação inclusiva" OR "inclusao escolar" OR "necessidades educacionais especiais" OR "dificuldades de aprendizagem" OR "psicologia escolar" OR "special education" OR "inclusive education" OR "school inclusion" OR "special educational needs" OR "learning disability" OR "educacion especial" OR "educacion inclusiva" OR "inclusión escolar" OR "necesidades educativas especiales" OR "discapacidad de aprendizaje")

FONTE: A autora (2020).

Visando identificar informações referentes à prática profissional dos psicólogos, desenvolvida no contexto educacional brasileiro, foram feitas tentativas de combinações entre os termos descritos e observou-se que quando se incluem os descritores relacionados à nacionalidade são recuperados poucos trabalhos, assim optou-se por não incluir na estratégia de busca o termo “brasileira”. Também foi observado que algumas bases de dados recuperam resultados diferentes quando a busca é realizada com os descritores apenas em inglês ou apenas em português, portanto optou-se pela inclusão dos termos em português, inglês e espanhol. Com base nos descritores e termos livres mencionados, o QUADRO 2 ilustra a estratégia de busca final.

QUADRO 2 - ESTRATÉGIA DE BUSCA UTILIZADA NAS BASES DE DADOS

Estratégia de busca completa	("psicologia escolar" OR "psicologia educacional" OR psicologos OR "psicologos escolares" OR "psicologos educacionais" OR psicologia OR "school psychology" OR "psychology, educational" OR psychologists OR "school psychologists" OR "educational psychologists" OR psychology OR "psicologos educacionales") AND ("pratica profissional" OR "ação profissional" OR "ação do psicologo" OR "atuação profissional" OR "atuação do psicologo" OR "papel profissional" OR "relato de experiencia" OR "estudo de caso" OR "relatos de casos" OR "psicologica" OR "psicologico" OR "tecnicas psicologicas" OR "intervenção psicologica" OR "professional practice" OR "professional action" OR "acting Out" OR "professional role" OR "psychologists performance" OR "case study" OR "case reports" OR "psychological" OR "psychological techniques" OR "intervention" OR "practica profesional" OR "accion profesional" OR "actuacion profesional" OR "rol profesional" OR "actuacion del psicologo" OR "estudio de caso" OR "informes de casos" OR "intervencion") AND ("educação especial" OR "educação inclusiva" OR "inclusao escolar" OR "necessidades educacionais especiais" OR "dificuldades de aprendizagem" OR "psicologia escolar" OR "special education" OR "inclusive education" OR "school inclusion" OR "special educational needs" OR "learning disability" OR "educacion especial" OR "educacion inclusiva" OR "inclusion escolar" OR "necesidades educativas especiales" OR "discapacidad de aprendizaje")
------------------------------	--

FONTE: A autora (2020).

A mesma estratégia de busca foi utilizada nas três bases de dados consultadas, o que foi realizado por duas juízas pesquisadoras, de forma independente²⁵, em 12 de dezembro de 2019. Na mesma data todos os arquivos foram exportados para o gerenciador de referências Mendeley (MENDELEY LTD., 2019).

²⁵ A autora da presente pesquisa (T.R.) realizou a busca nas bases de dados e, de forma independente em outro computador, na mesma data, a também mestrande Walewska Zukoski (W.Z.) realizou a busca nas mesmas bases de dados, utilizando a mesma estratégia de busca citada no QUADRO 2 e obteve os mesmos resultados. Agradeço a colaboração e disponibilidade para este trabalho em conjunto.

7.1.5 Seleção das publicações - critérios de inclusão e exclusão das publicações contempladas na pesquisa

Para seleção dos trabalhos que constituíram o *corpus* de pesquisa, foi feita a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todos os artigos recuperados, no gerenciador *Mendeley*. Considerou-se como critérios de inclusão:

- a) relatos referentes à prática profissional (artigos científicos, relatos de experiência, estudos de caso, estudos observacionais, atuação profissional, intervenções etc. – aqui englobadas todas essas modalidades de publicação como artigos científicos);
- b) referentes à prática profissional de psicólogos e/ou estagiários de psicologia;
- c) desenvolvida junto a estudantes com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994) e/ou com a comunidade escolar que atende este público; (estando explícito no texto a atuação com este público);
- d) realizada no contexto da educação básica brasileira, independente do tipo de instituição (escolas públicas, privadas, filantrópicas, de ensino comum ou especial, assim como associações, centros de atendimento educacional etc.).

Foram estabelecidos os critérios de exclusão, eles determinaram a exclusão das publicações que retratam:

- a) práticas profissionais dos psicólogos realizadas na educação, junto a estudantes em geral, sem explicitar estudantes com necessidades educacionais especiais;
- b) práticas profissionais dos psicólogos em outros contextos, como saúde, assistência social ou outros;
- c) práticas de outros profissionais junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais;
- d) práticas profissionais desenvolvidas em outros países;
- e) outros tipos de publicações, cujo objetivo foram analisar, por exemplo novos instrumentos, e/ou que não relataram práticas profissionais do psicólogo (não satisfez os critérios de inclusão);
- f) revisões de literatura e/ou estudos teóricos;
- g) práticas profissionais desenvolvidas no âmbito do ensino superior.

Após a seleção inicial (feita com base nos títulos, resumos e palavras-chave), realizou-se leitura integral dos artigos selecionados até então, para análise mais aprofundada dos critérios de inclusão e exclusão. Nos trabalhos em que permaneceu a dúvida quanto à elegibilidade, foi feita a releitura e discussão por duas pesquisadoras (T.R. e W.Z.), em 15 de janeiro de 2020. Por fim, discutiu-se com uma terceira pesquisadora²⁶ (N.L.F.) sobre os trabalhos selecionados, em 11 de fevereiro de 2020.

7.1.6 Definição de informações a serem identificadas nas publicações

Após a constituição do corpus da pesquisa passou-se à etapa descrita por Galvão, Pansani e Harrad (2015) como processo de “coleta de dados” e aqui denominado “produção de informações”. Para reunir, sintetizar e classificar informações importantes dos trabalhos selecionados, foi elaborada uma planilha no *Microsoft Excel* com informações identificadas em cada artigo.

Dentre as informações estão: autores, título e objetivo da publicação; local e público alvo da atuação profissional; tipo da publicação; etapas de ensino; instituição pública ou privada; se a atuação do psicólogo é realizada individualmente ou em equipe multidisciplinar; nomenclatura usada para se referir à necessidade educacional especial; demanda, ou seja, quem solicitou o serviço; embasamento teórico da atuação profissional; perspectiva crítica em psicologia escolar; concepção de educação inclusiva; políticas públicas educacionais; ação profissional desenvolvida, prática profissional ou intervenção; resultados ou principais achados da publicação; efeitos na aprendizagem formal; efeitos na socialização; práticas desenvolvidas e instrumentos utilizados; indicações para a atuação do psicólogo; pontos positivos e pontos negativos apontados pela publicação; desafios à atuação do psicólogo; formas tradicionais ou emergentes de atuação do psicólogo, segundo Mitjáns Martínez (2010); cidade, estado ou região em que foi desenvolvida a atuação profissional; e período de realização da pesquisa. As informações listadas, devido à extensão de seu conteúdo, estão apresentadas em formato de tabela, no APÊNDICE 01.

²⁶ Norma da Luz Ferrarini (N.L.F.), orientadora da presente pesquisa.

A concepção da referida tabela merece destaque, por representar o movimento de construção e interpretação do processo de informação, de maneira singular, dinâmica e como processo de comunicação, conforme indicado na Epistemologia Qualitativa e Metodologia construtivo-interpretativa, por González Rey e Mitjáns Martínez (2017), González Rey (2015), entre outras. A tabela foi concebida inicialmente como ideia pela pesquisadora, depois esboçada no papel, como construção de um instrumento para a “produção de informações” e, durante a fase de elaboração do projeto de pesquisa, tomou forma em texto e em planilha do *Microsoft Excel*. Quando o processo de seleção das publicações, estava em sua fase final, a tabela recebeu informações e precisou de adaptações, colunas, linhas, alterações de formato e conteúdo. Esse “movimento” do instrumento, que estava sendo elaborado, foi significativo, trabalhoso e durante a fase de apresentação e discussão da pesquisa, a tabela voltou a se transformar. Os “dados” levados para o formato de texto geraram reflexões e comparações com o conhecimento teórico, constituindo-se em informações qualificadas especificamente para esta pesquisa. As informações geradas com esse movimento construtivo e interpretativo tiveram como pano de fundo o amadurecimento teórico gerado a partir de cada capítulo de teoria que era estudado. Com a impressão de que a tabela estava viva durante a pesquisa, a pesquisadora dialogou com ela, questionou e, a cada acesso – à tabela e aos textos completos, o que ocorreu incontáveis vezes – novas informações surgiam ou se fazia necessário mudá-las de lugar para fazer mais sentido na integralidade da pesquisa. Enfim, a tabela apresentada, com as informações identificadas, integradas à experiência profissional da pesquisadora e às reflexões teóricas decorrentes da leitura e estudo do material produzido por autores atrelados à Teoria da Subjetividade, se configurou em uma construção contínua e criativa, durante todas as fases desta pesquisa.

Desta forma estruturou-se um “banco de informações”, que foi produto fundamental para apresentação, análise e discussão das informações identificadas nas publicações e expressadas no capítulo 8, Apresentação e Discussão das Informações.

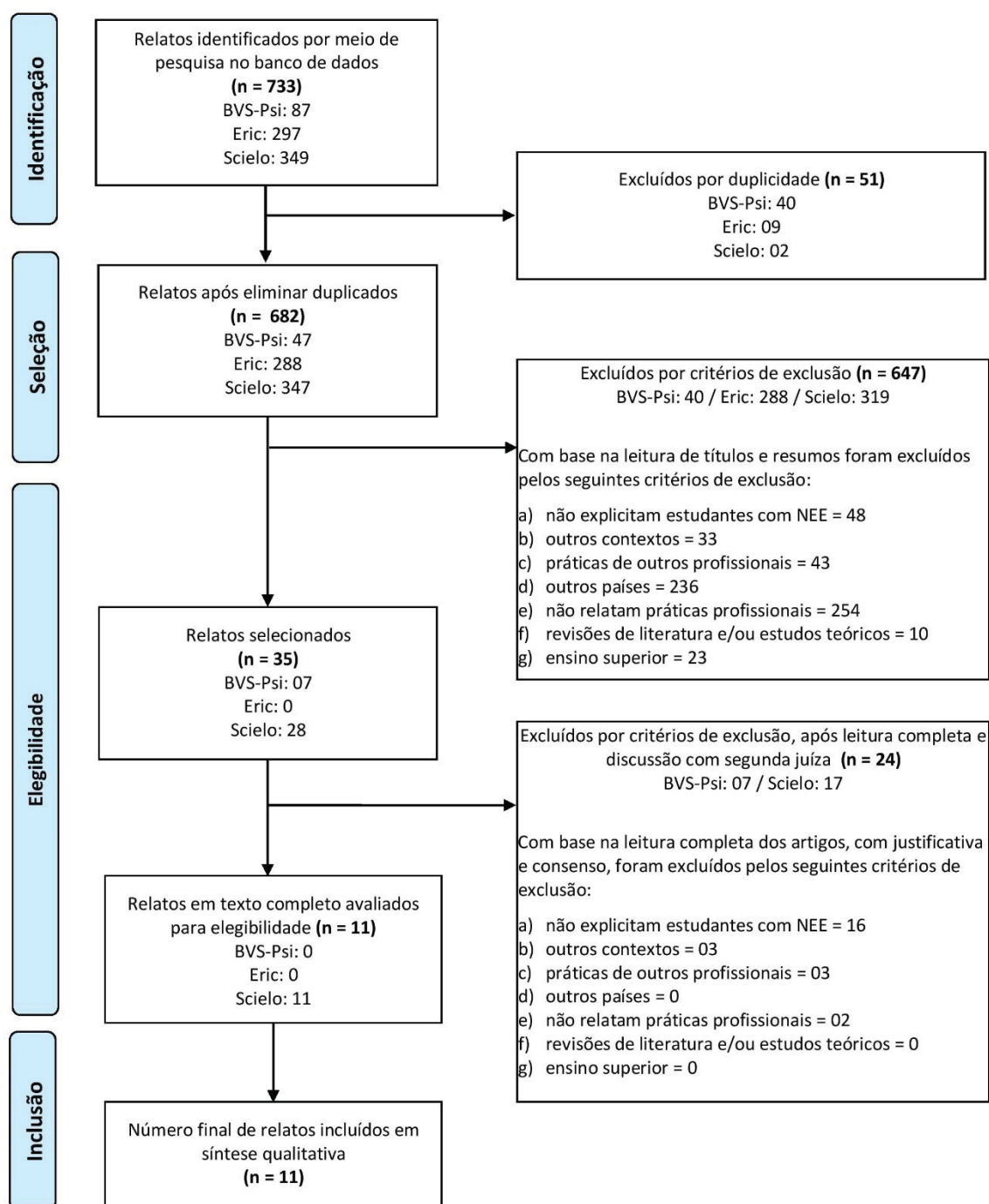
8 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Que ações profissionais os psicólogos têm desenvolvido junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira? Pretende-se responder a essa questão de pesquisa por meio da apresentação e discussão das informações, identificadas nos artigos científicos selecionados. A apresentação e discussão serão realizadas simultaneamente e correspondem às etapas finais propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008) em revisões integrativas: avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados e comparação com o conhecimento teórico; e apresentação da revisão e síntese do conhecimento. Neste capítulo busca-se promover reflexões sobre as práticas profissionais dos psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, relatadas nos artigos científicos selecionados, tendo por base os apontamentos da Teoria da Subjetividade.

8.1 PROCESSO DE SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES

O processo de seleção e avaliação das publicações incluídas na revisão pode ser visualizado pelo fluxograma apresentado na FIGURA 1, com dados quantitativos das etapas de elegibilidade. Essa etapa ressalta a relevância dos critérios de inclusão e exclusão, elencados a fim de selecionar os artigos científicos com as especificidades almejadas nesta pesquisa. Destaca-se que, apesar de usar estratégia de busca minuciosa, dos 733 trabalhos identificados, apenas 11 foram incluídos para a síntese qualitativa.

FIGURA 1 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES



FONTE: Adaptado de Galvão, Pansani e Harrad (2015).

8.1.1 O que revelam os critérios de inclusão e exclusão

Na fase de leitura dos títulos e resumos a eliminação das publicações se deu a partir do primeiro critério de exclusão identificado. Sendo assim, 76% das publicações foram excluídas com base nos critérios de exclusão “d) *práticas profissionais desenvolvidas em outros países*” e “e) *outros tipos de publicações, cujo objetivo foram analisar, por exemplo novos instrumentos, e/ou que não relataram práticas profissionais do psicólogo (não satisfaz os critérios de inclusão)*”. A maior parte, 254 publicações, decorrentes do critério “e”, eliminadas por não relatarem práticas profissionais, ou seja, analisavam dados sob o olhar da psicologia, mas não necessariamente relatavam atividades desenvolvidas pelo psicólogo; ou tinham enfoque no aluno e não na prática deste profissional. A base de dados ERIC foi selecionada para compor a busca devido às pesquisas relacionadas à educação, nas categorias Ciências Humanas, Educação Multidisciplinar e Ensino, temas que contemplam o trabalho dos psicólogos na área. Todos os artigos recuperados nesta base se enquadraram em algum dos critérios de exclusão, sendo que a maior parte se referiu a práticas realizadas em outros países, o que não corrobora com a discussão pretendida na presente pesquisa. Assim, a exclusão destes trabalhos contribuiu com o dado apresentado no critério “d”, em que 236 publicações não seguiram para a próxima etapa por relatarem atuações desenvolvidas em outros países. Sendo assim, na primeira fase de exclusão de artigos pelos critérios de elegibilidade, nenhum dos artigos da base de dados ERIC foi selecionado. O mesmo ocorreu, na segunda fase de elegibilidade, com os artigos da base de dados PEPsic.

As demais exclusões, na fase de leitura dos resumos, também despertam reflexões. O critério de exclusão “a) *práticas profissionais dos psicólogos realizadas na educação, junto a estudantes em geral, sem explicitar estudantes com necessidades educacionais especiais*” suscita discussão equivalente ao critério de inclusão “c) *desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994) e/ou com a comunidade escolar que atende este público; (deve estar explícito no texto a atuação com este público)*”. O trabalho do psicólogo escolar, historicamente, está relacionado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, como apontam Oliveira e Dias (2016), entre outros, apesar disso 64 publicações foram excluídas porque não relatavam atuações com esse público (48 na fase de leitura dos títulos e resumos e 16 após a leitura completa).

Decorrentes do critério de exclusão “*b) práticas profissionais dos psicólogos em outros contextos, como saúde, assistência social ou outros*”, 33 exclusões mostram que a queixa escolar também chega a outros campos de atuação da psicologia, como saúde, clínica, assistência social etc. Já as 43 eliminações decorrentes do critério de exclusão “*c) práticas de outros profissionais junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais*”, indicam que as práticas de outros profissionais, como professores, pedagogos, diretores etc., algumas vezes são analisadas sob o olhar da psicologia.

O critério de exclusão “*f) revisões de literatura e/ou estudos teóricos*” descartou 10 publicações, que em alguns aspectos são semelhantes à presente pesquisa, porque revisaram publicações científicas relativas à prática de psicólogos em escolas. Apesar disso, divergem da discussão aqui almejada, seja ao focar apenas na prática de avaliação psicológica, ao limitar-se ao público da educação infantil ou outra especificidade. Coincidentemente, entre as publicações descartadas pelo critério de exclusão “*f*” estão as de Souza et al. (2014), Ronchi, Iglesias e Avellar (2018) e de Santos et al. (2018). Elas foram usadas na fase do projeto da presente pesquisa e auxiliaram o embasamento quanto às produções científicas sobre práticas na psicologia escolar, apresentado na introdução desta dissertação. Indicaram que há poucos relatos de experiência profissional dos psicólogos, que eles já realizam novas práticas profissionais nesse campo de atuação e que são escassos os trabalhos abordando a atuação do psicólogo na educação especial e/ou inclusiva.

Por fim, o critério de exclusão “*g) práticas profissionais desenvolvidas no âmbito do ensino superior*” foi responsável por eliminar 23 publicações, sugerindo que as políticas públicas de inclusão estão presentes também no ensino superior. Esperava-se que a quantidade de trabalhos referentes à atuação de psicólogos na educação básica (os incluídos nesta pesquisa) fosse maior do que no ensino superior, tendo em vista a maior abrangência de faixa etária e níveis de ensino pela educação básica. A divergência destes dados remete ao que foi pontuado sobre a discussão dos achados de Sampaio (2010, citada por GUZZO et al., 2010, p.136), ela indicou que há maior disponibilidade dos estudantes de nível superior para participação em pesquisas e não necessariamente exista prioridade de pesquisas com esse público ou maior atuação dos psicólogos escolares nesse nível de ensino.

8.2 IDENTIFICAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES

Decorrente do processo de seleção das publicações foram identificados artigos científicos que contemplam atuações dos psicólogos, desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, no contexto educacional brasileiro. Os artigos estão listados na TABELA 1, ordenados de acordo com o ano de publicação e apresentam os principais dados para sua identificação.

TABELA 1 - PUBLICAÇÕES INCLUÍDAS NA REVISÃO

Ano	Autor	Título	Periódico
2018	BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila.	Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual.	Psicologia Escolar e Educacional.
2018	BULHÕES, Larissa Figueiredo.	A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar.	Psicologia Escolar e Educacional.
2018	FONSECA, Thaisa da Silva; FREITAS, Camila S. Cronemberger; NEGREIROS, Fauston.	Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores.	Revista Brasileira de Educação Especial.
2016	SOUZA, Marilene Proença R. de; GOMES, Aline Morais Mizutani; CHECCHIA, Ana Karina Amorim; LARA, Juliana Sano de Almeida; ROMAN, Marcelo Domingues.	Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas.	Psicologia Escolar e Educacional.
2011	ROSA, Solange Aparecida da.	Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural.	Psicologia Escolar e Educacional.
2010	MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique.	A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis.	Revista Brasileira de Educação Especial.
2009	BARBOSA, Deborah Rosaria; SILVA JUNIOR, Moacir José da; MURAKAMI, Karolína.	A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional.	Psicologia Escolar e Educacional.
2007	CUPOLILLO, Mercedes Villa; FREITAS, Ana Beatriz Machado de.	Diferença: condição básica para a constituição do sujeito.	Psicologia Escolar e Educacional.
2007	FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TESSARO, Nilza Sanches; LEAL, Zaira F. de Rezende SILVA, Valéria Garcia da; ROMA, Cintia Godinho.	Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão.	Psicologia Escolar e Educacional.
2003	ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de.	Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente.	Psicologia Escolar e Educacional.
1997	MENDOZA, Carmem E. Flores.	Estudo exploratório sobre a atuação dos psicólogos escolares que trabalham com populações especiais em Mato Grosso do Sul.	Estudos de Psicologia (Campinas).

FONTE: A autora (2020).

Observa-se que 73% dos trabalhos incluídos²⁷ foram publicados pela Revista Psicologia Escolar e Educacional, editada pela Associação Brasileira de Psicologia

²⁷ As informações quantitativas, apresentadas na forma de porcentagem ao longo do texto, referem-se ao total de publicações analisadas nesta pesquisa, ou seja, 11 (onze) equivale a 100% das publicações.

Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2019). Como indicado, 63,6% das publicações incluídas tem data de publicação posterior a 2008, ano em que foi instituída a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os outros trabalhos são anteriores a esse período. Sendo assim, os artigos selecionados foram publicados no principal periódico da área e são, em sua maioria posteriores à perspectiva inclusiva do sistema de ensino brasileiro. A maioria dos artigos selecionados explicita no próprio título que se refere à prática profissional do psicólogo, para isso utilizam os termos atuação, prática ou intervenção. Apenas dois artigos não evidenciam, em seu título, a relação com a prática profissional, contudo a prática profissional foi relatada no trabalho.

8.3 PROCESSO DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA E DISCUSSÃO, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A leitura completa e análise dos artigos incluídos na revisão resultaram na construção da tabela apresentada como APÊNDICE 01, que reúne as informações de todos os artigos de forma sintetizada, classificadas conforme os assuntos a serem discutidos.

Quando se considerou importante analisar algumas informações de maneira associada, optou-se pelos seguintes agrupamentos:

- artigos publicados posteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): Benitez e Domeniconi (2018)²⁸, Bulhões (2018), Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), Souza et al. (2016), Rosa (2011), Mattos e Nuernberg (2010) e Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009);
- artigos publicados antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): Cupolillo e Freitas (2007), Facci et al. (2007), Andrada (2003) e Mendoza (1997);
- artigos que se referem exclusivamente a instituições de educação especial: Mattos e Nuernberg (2010) e Mendoza (1997);

²⁸ Neste capítulo foram sublinhadas todas as referências atribuídas às publicações incluídas na revisão integrativa. O propósito é facilitar que o leitor diferencie os dados da pesquisa – referências sublinhadas – de outras referências bibliográficas utilizadas na discussão.

- artigos decorrentes de entrevistas realizadas com vários psicólogos: Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), Mattos e Nuernberg (2010), Souza et al. (2016), Facci et al. (2007) e Mendoza (1997);
- artigos denominados “relato de prática profissional”, ambos decorrentes de experiência de estágio em psicologia: Bulhões (2018) e Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009).

Assinala-se que, nos casos em que o artigo abordou a atuação do psicólogo de forma abrangente na escola, focou-se apenas na parte que explicita a atuação junto à educação especial e inclusiva, como aconteceu nos artigos de Souza et al. (2016) e Cupolillo e Freitas (2007).

8.3.1 Caracterização e contextualização das publicações analisadas

Faz-se necessário caracterizar e contextualizar as publicações incluídas nesta pesquisa, de forma que as informações possam dar subsídio às discussões almejadas. Desta forma, analisou-se entre outros quesitos: o objetivo descrito nas publicações; o local onde se dá a atuação profissional e seu público alvo; se a instituição é pública ou privada; assim como a etapa da educação, ou seja, o ano escolar a que se refere; a nomenclatura utilizada para se referir aos estudantes com necessidades educacionais especiais; a quem se direciona a atuação profissional – ou público alvo – e quem a solicita – ou demanda de atuação; o embasamento teórico que fundamenta a atuação profissional.

Ao observar o **objetivo das publicações**²⁹ elas apresentam em comum a análise da atuação de psicólogos junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais ou comunidade escolar ligada a eles– com ressalva às especificidades de cada uma. O **local da atuação** se deu em escolas de ensino comum, em 82% das publicações; e em escola especial, em 18% delas. O **público alvo da atuação** são os próprios estudantes em 9% das publicações, a comunidade escolar que os atende, como professores e familiares, em 18% dos casos; e, na maioria das publicações analisadas, 73%, o público alvo da atuação profissional do psicólogo citado se refere a ambos, tanto os estudantes como a comunidade escolar.

²⁹ Neste capítulo foram destacados, em negrito, os títulos referentes às colunas da tabela apresentada como APÊNDICE 01.

A Revista Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2019), considerada o principal periódico da área de psicologia no contexto educacional, tem uma seção direcionada especificamente para relatos de práticas profissionais, onde apresentam-se procedimentos e tecnologias educacionais, novos instrumentos, vivências do autor, sugestões e propostas que visam uma melhor atuação do psicólogo escolar. Os artigos de Bulhões (2018) e Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009), de acordo com o **tipo de publicação**, são denominadas “Relato de Prática Profissional” e foram publicadas pelo referido periódico.

Concordante a Tosta, Silva e Scorsolini-Comin (2016) considera-se que esse tipo de publicação valoriza a experiência profissional e permite que práticas promissoras sejam replicadas e adaptadas a outros espaços educacionais. Os mesmos autores apontam que o relato de prática profissional ainda tem definições superficiais e é pouco valorizado pelos periódicos científicos em relação a estudos empíricos, revisões de literatura e, por vezes, é confundido com o modelo de estudo de casos – segundo estes autores, apenas 26,7% dos periódicos melhor avaliados em Psicologia pela CAPES, aceitam esse modelo de publicação.

O relato de experiência profissional é indicado como uma produção essencial para o diálogo de práticas profissionais, que estão em constante movimento nos contextos de atuação profissional dos psicólogos, e é considerado um texto de cunho social, “pois pode viabilizar novas problematizações coletivas a partir da apresentação de experiências inovadoras que foram realizadas com resultados positivos” (TOSTA, SILVA e SCORSOLINI-COMIN, 2016, p.71).

A autora da presente pesquisa compartilha desse posicionamento e acredita que a valorização e sistematização de publicações científicas referentes às práticas profissionais pode beneficiar psicólogos e estudantes, por apresentar situações reais, repercussões positivas, podendo ser adaptadas a outros contextos e assim facilitar a troca de experiências por meio de um recurso científico, acessível e seguindo diretrizes em comum para sua divulgação.

Apesar de serem apenas dois, ou 18,2%, os relatos de práticas profissionais elencados na presente pesquisa – de Bulhões (2018) e de Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) – o objetivo de um deles ilustra a importância desse tipo de publicação para a atuação profissional e formação de psicólogos na área escolar: “o objetivo deste relato é contribuir com a socialização de práticas críticas em psicologia escolar frente a dificuldades de aprendizagem” (BULHÕES, 2018). Outra

característica em comum entre os relatos de práticas profissionais selecionados é que ambos são fruto de experiências de estágio em psicologia. Entretanto, sua explanação teórica e metodológica destoa dos demais artigos, sendo discretas.

Os outros artigos são decorrentes da atuação de profissionais psicólogos e não dos estudantes, foram produzidos a partir de: entrevistas com psicólogos, 45,4%; pesquisa-intervenção³⁰, 18,2%; e estudo de caso, 18,2%.

Quanto ao **local da atuação**, ou seja, à instituição educacional em que atuam os profissionais, a principal amostra dessa pesquisa se refere a artigos decorrentes de atuações em escolas de ensino comum, 82%. E, dois artigos, 18%, se referem a entrevistas realizadas exclusivamente com psicólogos que atuam em escolas ou associações, voltadas ao ensino especial. Optou-se pela análise e discussão destes trabalhos em conjunto com os demais, tendo em vista que a ação do psicólogo pode ser abrangente e equivalente em ambas as instituições de ensino, mas quando se identificou alguma especificidade referente às escolas especiais, as informações foram discutidas separadamente.

As 12 entrevistas realizadas por Mattos e Nuernberg (2010), exclusivamente com psicólogos de instituições de educação especial evidenciaram, segundo os autores, uma atuação dos psicólogos mais voltada à área educacional do que clínica, como anteriormente era predominante. Na opinião dos 51 psicólogos entrevistados por Mendoza (1997), em APAES e Pestalozzi, o modelo de atuação denominado por 31,3% dos entrevistados é o educacional, seguido por aqueles que consideram a atuação mista entre os modelos clínico, educacional e institucional, que são 29,4%. Contudo, Mendoza (1997) ressalta que, apesar dos entrevistados apontarem o modelo educacional ou o combinado como mais apropriado, seu modelo de atuação corresponde ao modelo clínico, de práticas individuais e remediativas. Ambos os autores não explicitam o que consideram como modelo educacional ou institucional de atuação. Entretanto, pode-se considerar que são decorrentes das mudanças advindas com as críticas às práticas pautadas no modelo clínico-terapêutico, que culpabilizava unicamente o estudante por suas dificuldades escolares. Na educação especial, de acordo com Mattos e Nuernberg (2010, p.199) a implementação das

³⁰ Rosa (2011) informou que sua publicação teve origem em uma pesquisa-intervenção realizada na modalidade de trabalho de conclusão de curso (TCC) em 2003, mas não mencionou se a atuação foi decorrente de estágio, desta forma, a publicação foi classificada aqui como “pesquisa-intervenção”.

políticas de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), demandou desafios para a atuação do psicólogo na escola, em que “o foco da intervenção da psicologia desloca-se progressivamente do enfoque clínico e individual para o enfoque social e institucional.”

Prosseguindo com a contextualização das publicações incluídas, assinala-se que o nível de ensino da educação básica brasileira contempla as seguintes etapas: educação infantil; ensino fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano escolar); ensino fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano escolar); ensino médio; educação profissional; e educação de jovens e adultos (INEP, 2019). Entre os artigos incluídos nesta pesquisa, alguns não explicitaram a **etapa da educação** em que se dá a atuação do psicólogo, mas como citaram a idade do aluno ou a instância responsável pela instituição (municipal e/ou estadual) subentende-se que são pertencentes à etapa do ensino fundamental. Assim, todas as 11 publicações abrangem atuação dos psicólogos junto aos estudantes do ensino fundamental anos iniciais e duas citam, além deste, a educação infantil e o ensino fundamental anos finais.

Pouco mais da metade das publicações, 54,4%, é resultante de **atuação em instituições** públicas de ensino; 18,2% relatam atuações em ambas as instituições, públicas e privadas; mesma quantidade que não informou este dado, 18,2%; e, por fim, apenas o artigo de Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), relatou entrevista a psicólogos que trabalham exclusivamente em instituições de ensino privadas, o que representa 9,2% do total de publicações. Sendo assim, a maior parte das práticas relatadas é decorrente da atuação de psicólogos em instituições públicas de ensino e com estudantes da etapa do ensino fundamental anos iniciais.

Alguns artigos analisados descreveram a **atuação do psicólogo individualmente**, em outros a atuação ocorreu em equipe multidisciplinar. Na pesquisa de Benitez e Domeniconi (2018) o psicólogo-pesquisador “entreviu” com os agentes educacionais (pais e professores), que foram os “aplicadores” do programa de ensino para o qual foram capacitados. Andrada (2003) relata a atuação de uma psicóloga e uma parte do trabalho foi realizada junto à orientadora pedagógica. Nas entrevistas realizadas por Souza et al. (2016) os psicólogos de nove municípios paulistas relataram atuar em equipes multidisciplinares ou pelo menos em parceria com outros profissionais. O mesmo ocorreu com todos os doze psicólogos entrevistados por Mattos e Nuernberg (2010), que informaram trabalhar em equipe multidisciplinar nas instituições de ensino especial. Cupolillo e Freitas (2007)

descrevem a atuação de duas psicólogas junto às crianças, semelhante aos relatos de experiência profissional, em que Bulhões (2018) e Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) relataram a atuação de duas e três estagiárias, respectivamente.

Algumas informações refletem o momento histórico em que se encontra a Psicologia Escolar e Educacional, 63,6% dos artigos incluídos têm data de publicação posterior à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Apesar de que Souza et al. (2016) coletaram dados entre os anos de 2006 a 2010, Rosa (2011) realizou sua pesquisa em 2003 e Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) a realizaram em 2005.

Conforme o ano da publicação observa-se diferença quanto à **nomenclatura utilizada para se referir às necessidades educacionais especiais**. Os trabalhos mais recentes usam termos relacionados à inclusão, de acordo com os manuais de classificação atuais, como educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, dificuldade de aprendizagem, dislexia, transtorno do espectro autista e deficiência intelectual. Este último, utilizado no trabalho de Mattos e Nuernberg (2010) no contexto de instituições exclusivas de educação especial, chama a atenção na comparação com o termo usado anteriormente por Mendoza (1997): “atendimento a excepcionais”. Neste e demais trabalhos anteriores ao ano de 2008, percebe-se o uso de termos que podem até parecer discriminatórios, como “alunos-problema” e “excepcionais”, mas representam aquele momento histórico e social; ao longo dos anos vêm sendo adotadas nomenclaturas mais voltadas à valorização da pessoa e não daquilo que ela apresenta como diferente da maioria.

A denominação ou nomenclatura utilizada, produz significados sociais e sentidos diferenciados, seja para os indivíduos envolvidos como para a sociedade. Por exemplo, o significado social da expressão necessidades educacionais especiais se apresenta como mais inclusivo do que os termos “excepcional” e “deficiente” - assinalando-se que não são sinônimos, mas ocasionalmente na literatura e na prática profissional são utilizados erroneamente desta forma.

Refletir sobre a nomenclatura utilizada favorece aproximações com a Teoria da Subjetividade. Mitjans Martínez e González Rey (2017) criticam a forma como se restringiu o uso do conceito de “educação inclusiva” – apenas como incluir / matricular no ensino comum os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação – diferentemente da ampla abrangência com que foi proposto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Apesar disso estes autores

optam por utilizar a denominação “educação inclusiva”, porque atualmente em nossa sociedade é a expressão que evidencia e destaca as questões relacionadas aos estudantes excluídos, desfavorecidos ou que necessitam de adaptações no ensino comum.

As expressões usadas para denominar pessoas com necessidades educacionais especiais historicamente foram se modificando e, no caso exemplificado por Pan (2013) de deficiência intelectual, a autora pontua que é arriscado, na ciência moderna, dar sentido à própria deficiência ou dificuldade em detrimento do sentido à pessoa:

Quando se pressupõe que a essência da pessoa é excepcional ou deficiente em relação a uma suposta essência normal, ou seja, que ela é boa ou má, capaz ou incapaz, a expressão remete diretamente ao **ser**. Aqui reside o possível equívoco: queremos saber o que a pessoa tem para saber o que ela é. Por exemplo: **se** um aluno tem deficiência intelectual, então ele **é** deficiente. Consequentemente, não vai desenvolver-se, não vai aprender, não vai ler e escrever etc. (PAN, 2013, p.32, grifo da autora).

Dar sentido à pessoa mostra respeito por quem ela é, valorizando sua singularidade como ser humano. A autora explica ainda, que atribuir novas nomenclaturas não muda a prática histórica e social de exclusão das pessoas com alguma deficiência; atribuir ao outro uma identidade anormal, tolhe a possibilidade de que este outro torne-se e seja visto como sujeito.

Referente ao **público alvo da atuação profissional**, ou a quem se direciona essa atuação, na presente pesquisa, 73% das publicações analisadas aponta que o psicólogo realiza ações direcionadas tanto aos estudantes como à comunidade escolar, como professores, familiares, outros profissionais envolvidos com a escola ou com o estudante.

Os pontos positivos, identificados no artigo de Benitez e Domeniconi (2018) ressaltam a importância do envolvimento de diferentes agentes educacionais na ação profissional do psicólogo que atua junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais. O comparativo entre os grupos controle e experimental da sua pesquisa:

denota a importância dos serviços dos diferentes agentes educacionais como uma proposta de efetivação do processo de inclusão escolar, a partir do sistema de suporte/apoio, em prol da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos para todos os estudantes (BENITEZ E DOMENICONI, 2018, p.171).

Os artigos referentes a estágios – de Bulhões (2018) e de Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) – relataram atuações contínuas, algumas quinzenais outras semanais, envolvendo a comunidade escolar, que incluem visitas domiciliares, integração da mãe do aluno em um grupo de familiares, auxílio à professora no planejamento de ações pedagógicas, observações em sala de aula, oficinas com pais, oficinas com as crianças, atendimentos lúdicos e ciclo de palestras a professores.

Os artigos referentes a instituições de ensino especial – de Mattos e Nuernberg (2010) e Mendoza (1997) – relatam como principais práticas profissionais desenvolvidas a orientação, aconselhamento e mediação junto aos estudantes e aos familiares, assim como a avaliação psicológica ou psicopedagógica. Observa-se que, mesmo decorridos 13 anos entre estas publicações e sendo elas de regiões diferentes do país, as práticas profissionais permanecem similares e direcionadas ao mesmo público.

As demais publicações elencam práticas realizadas com pais, professores e alunos, sejam elas individualmente ou em sala de aula, entre as quais estão elaboração de programa de ensino, orientação individual ou grupal, projetos de formação de professores, observações no contexto escolar e familiar, atividades lúdicas com os alunos e atendimento individual, conversas com equipe pedagógica, contatos com a criança em conjunto com familiares ou com professora.

A **demanda de atuação** chega até os psicólogos, de acordo com os artigos analisados, principalmente por meio de solicitações da escola, seja da equipe gestora, pedagógica ou docente. São solicitações direcionadas ao comportamento de estudantes com necessidades educacionais especiais, orientação familiar, avaliação psicológica e referentes a questões acadêmicas.

"A principal demanda oriunda da inclusão, direcionada pelos professores às psicólogas escolares, referiu-se ao manejo comportamental dos alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula" (FONSECA, FREITAS, NEGREIROS; 2018, p.433). Significados sociais e sentidos são produzidos a partir das demandas que chegam até os psicólogos, por exemplo, ao referir-se especificamente ao comportamento dos alunos tem-se um enfoque limitado dessa solicitação, que pode acarretar em atuações diretivas e restritas do psicólogo na escola. Ao pautar em uma perspectiva mais ampla, focar no estudante como sujeito, o profissional amplia suas possibilidades de atuação.

Já de acordo com os entrevistados por Souza et al. (2016), são principalmente pedidos de avaliação psicológica, demandada prioritariamente pelas escolas, mas também há solicitações advindas do conselho tutelar e secretaria de saúde, assim como demandas de cunho coletivo ou institucional, como o pedido de trabalho com a turma. Algumas solicitações se referem explicitamente a alguma dificuldade de aprendizagem, ou seja, queixas centradas no aluno, ao que remete à discussão da perspectiva crítica em psicologia escolar:

Sabemos que a Psicologia e Educação historicamente foram cúmplices na culpabilização exclusiva do aluno e de sua família pelo fracasso escolar e, assim, se auxiliaram mutuamente em ocultar os aspectos históricos, sociais e políticos do processo educacional (Bock, 2003). Dessa forma, a demanda dos educadores aos psicólogos em grande parte representa essa cumplicidade ideológica, ainda fortemente presente no campo educacional (SOUZA et al., 2016, p.605).

Em algumas publicações foi identificada essa demanda, que atribui aos estudantes e suas famílias a causa do fracasso escolar. No artigo de Cupolillo e Freitas (2007), a escola conveniada solicitou avaliação para crianças com problemas de aprendizagem na leitura e na escrita, inicialmente referidos com déficit de atenção ou hiperatividade. No relato de Bulhões (2018) a proposta de estágio foi apresentada para a equipe docente da escola e então uma professora apresentou como demanda três crianças, afirmando que elas apresentavam dificuldades de aprendizagem referentes à apropriação da escrita. No relato de Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) a mãe foi encaminhada por uma fonoaudióloga do serviço municipal de saúde, referindo-se “à doença do Tom Cruise” ou diagnóstico de dislexia.

8.3.1.1 Embasamento teórico, perspectiva crítica em psicologia escolar e concepção de educação inclusiva

Seguindo a caracterização e contextualização das publicações incluídas, salientam-se informações referentes ao embasamento teórico da atuação profissional, à perspectiva crítica em psicologia escolar e à concepção de educação inclusiva, identificadas nos artigos.

Referente ao **embasamento teórico** que orienta a atuação profissional, merecem destaque os artigos decorrentes de entrevistas com psicólogos, porque refletem uma amostra maior de psicólogos atuantes. O trabalho de Mendoza (1997,

p.75) indica que entre seus entrevistados “predominaram as abordagens ‘Humanista’ (29,4%) e ‘Psicanalítica’ (25,4%). A abordagem ‘Comportamental’ ocupou o último lugar (7,8%)”, sem apresentar as demais abordagens que completariam os 100%; faz-se a ressalva de que essa é a publicação mais antiga entre todas as selecionadas. O artigo de Souza et al. (2016, p.604) observou “grande diversidade de linhas teóricas que embasa a atuação desses profissionais” e no discurso de alguns entrevistados, as autoras identificaram a concepção Histórico-cultural de compreensão dos fenômenos humanos; entretanto, ao observar os autores citados pelos entrevistados nota-se que não há clareza quanto à abordagem teórica. Na mesma direção, Facci et al. (2007) mencionam que o embasamento teórico do seu artigo é conduzido pela Psicologia Histórico-cultural, todavia, na pesquisa realizada por estas autoras, os psicólogos entrevistados não demonstraram clareza da abordagem teórica que embasava sua atuação profissional. Mattos e Nuernberg (2010) informam que a teoria sistêmica e a Psicologia Histórico-cultural de Vigotsky foram os referenciais teóricos mais citados entre seus entrevistados, que também “relataram agregar diversas teorias à sua prática” (MATTOS E NUERNBERG, 2010, p.206), mencionando outras abordagens teóricas e autores identificados com a área do desenvolvimento e da aprendizagem. O artigo de Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), por sua vez, não cita o referencial teórico dos entrevistados.

Nos demais artigos, não derivados de entrevistas, identifica-se que Benitez e Domeniconi (2018) não citam a abordagem teórica que orienta sua atuação profissional junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) apontam autores do campo da Psicologia Escolar e Educacional, ou seja, não se referem à abordagem teórico-metodológica. Três artigos, de Bulhões (2018), Rosa (2011) e Andrada (2003), citam que a Psicologia Histórico-cultural fundamenta sua atuação profissional – sendo que Andrada (2003) aponta em conjunto com a Histórico-cultural o “paradigma sistêmico”. E, por fim, o trabalho de Cupolillo e Freitas (2007), que mencionou como eixo teórico-metodológico a Teoria da Subjetividade baseada na Epistemologia Qualitativa de González Rey – pontua-se que essa perspectiva teórica, epistemológica e metodológica é fundamentada na abordagem Histórico-cultural, ou Cultural-histórica, como assinalam Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.16).

Em síntese, a análise aqui realizada, de informações referentes ao embasamento teórico que direciona a atuação profissional nas publicações

selecionadas, evidencia que 54,6% delas não citam ou não denotam clareza do embasamento teórico da atuação profissional, entre as quais estão a maior parte dos artigos decorrentes de entrevistas, ou seja, abrangem maior quantidade de profissionais. Uma publicação, que representa 9% do total, cita as abordagens Humanista e Psicanalítica como predominantes entre a atuação de seus entrevistados; e por fim, 36,4% das publicações correspondem ao embasamento teórico da Psicologia Histórico-cultural para embasar suas práticas. Os artigos analisados apontam consonância ao indicado por Guzzo et al. (2010), em que a Psicologia Histórico-cultural foi a abordagem teórica mais citada entre os artigos publicados na revista Psicologia Escolar e Educacional no período de 1996 a 2009.

Assinala-se a concepção de aprendizagem, abordada pelo artigo de Facci et al. (2007) e relativa à abordagem Histórico-cultural, que destaca o quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento, levando-se em conta condições histórico-sociais, fatores intraescolares, mediação dos sujeitos envolvidos e na qual defende-se que “o sucesso escolar depende de mudanças estruturais que deem destaque à educação e à escola, na transmissão de conhecimentos científicos”, como aponta Facci et al. (2007, p.336); ou seja, aproximando-se de ações institucionais e sociais.

Tais informações sinalizam a relevância da Psicologia Histórico-cultural na atuação profissional de psicólogos no contexto escolar, mas também preocupam, ao revelar que a maioria dos psicólogos entrevistados não tem clareza do referencial teórico que orienta sua prática.

Na psicologia, o embasamento teórico do profissional é importante para sua atuação nos diversos campos e, no contexto da educação, ainda de acordo com Facci et al. (2007), a abordagem teórica permite a compreensão do profissional quanto à relação “desenvolvimento” e “aprendizagem”. É desta maneira que o psicólogo “empreenderá práticas consistentes, já que sua ação reflete sua concepção e as escolhas quanto à metodologia a ser utilizada em seu trabalho” (FACCI et al., 2007, p.331).

Desenvolvimento e aprendizagem são categorias fundamentais para as reflexões da presente pesquisa, tendo em vista que ambas têm aproximações com o campo da psicologia escolar, da Psicologia Histórico-cultural e da Teoria da Subjetividade, baseando-se na concepção de aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo humano, de Vigotski (2011).

Quanto à pluralidade de perspectivas teóricas da psicologia, se reflete na atuação dos profissionais, seja na pesquisa ou na atuação no campo, visto que as bases epistemológicas são diferentes, as teorias “se apoiam em distintas concepções de homem, de sociedade, de ciência e, em decorrência, postulam procedimentos e práticas distintos para lidar com os mesmos problemas”, como apontam Bastos e Gondim (2010, p. 174) em pesquisa nacional sobre a profissão de psicólogo no Brasil.

Ferrarini e Camargo (2014) analisaram a multiplicidade e diversidade teórica da psicologia, junto a professores de psicologia, constatando sua consequência no processo de formação do psicólogo. González Rey (2012b, p.21) aponta que, na psicologia “o mau uso das teorias e o caráter secundário a elas atribuído tem sido uma característica geral da história do pensamento psicológico”. O que historicamente representa uma característica da ciência psicológica, acarretando no uso fragmentado, pouco reflexivo e estereotipado das teorias, onde predominaram o rigor dos instrumentos e dos procedimentos para definir a relação entre as teorias e os dados encontrados. Esse uso caracteriza o caráter classificatório da psicologia, inclusive no que tange à atuação da profissão no contexto educativo e ajudou a manter a separação entre o cognitivo e o afetivo, o que a Teoria da Subjetividade sob a perspectiva cultural-histórica visa superar na compreensão da aprendizagem. O autor critica o uso das teorias como dogmas e aponta que devem ser usadas como “sistemas de inteligibilidade que apoiam nossas construções teóricas na pesquisa e na prática” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.22). Desta forma, ressalta-se a importância da abordagem teórica para fundamentar a prática profissional.

Apesar de grande parte das publicações incluídas não explicitar o embasamento teórico, a mesma representatividade delas, 54,4%, mencionam ou fazem alguma referência à **perspectiva crítica em psicologia escolar** – são as de Bulhões (2018), Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), Souza et al. (2016), Rosa (2011), Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) e Facci et al. (2007). O que mostra a relevância que essa discussão ainda tem na atuação do psicólogo escolar e sinaliza a permanência de críticas a “concepções organicistas e com as práticas adaptacionistas e medicalizantes do processo de escolarização e dos problemas de aprendizagem” (ROSA, 2011, p.144).

A perspectiva crítica em psicologia escolar teve origem na década de 1980, ao questionar encaminhamentos feitos para a saúde e as formas de atendimento psicológico clínico, que aconteciam no contexto escolar. Esse movimento crítico

postula que as dificuldades escolares devem ser enfrentadas no próprio âmbito escolar e, no caso do psicólogo, que sua atuação deve ter caráter institucional, sendo:

voltada para o processo de escolarização, no qual o posicionamento do psicólogo escolar está pautado em assessorar a escola a cumprir seus objetivos educacionais, em vez de oferecer tratamento e cura dos problemas individuais de cada aluno (SOUZA et al., 2016, p.604).

Bulhões (2018) usou o termo “práticas críticas” já no título de seu artigo, para se referir à concepção crítica existente no campo da Psicologia Escolar, “em defesa de que as dificuldades de aprendizagem devem ser compreendidas dentro do cotidiano de violências simbólicas imposto pelas instituições de ensino” (BULHÕES, 2018, p.212), explicando que as instituições acabam mantendo práticas profissionais excludentes e discriminatórias quando ignoram questões sociais e políticas, envolvidas nas dificuldades escolares dos estudantes.

Na mesma direção, Souza et al. (2016) selecionaram seus entrevistados com base naqueles que relatavam práticas profissionais convergentes à perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. De acordo com as autoras, tal perspectiva visa superar modelos de atuação que culpabilizam o estudante por sua dificuldade no contexto escolar; compreende o fenômeno da escolarização como complexo, abarcando as dimensões pedagógica, institucional, relacional, social e política. (SOUZA et al., 2016).

Para pontuar as críticas ao modelo de avaliação baseado na psicometria e no encaminhamento médico e psicológico das dificuldades escolares, Facci et al. (2007, p.327) utilizou-se da contribuição de autoras que enfocam a perspectiva crítica em psicologia escolar. Em sua pesquisa considerou que as críticas direcionadas aos testes psicológicos influenciaram os psicólogos entrevistados, visto que os mesmos não usaram exclusivamente os testes para analisar as queixas escolares e buscaram outras estratégias.

Seguindo a contextualização cronológica das publicações incluídas, atrelada ao momento histórico das políticas públicas educacionais voltadas à inclusão, faz-se uma reflexão quanto à **concepção de educação inclusiva** apontada pelos artigos selecionados, dos quais apenas três abordaram essa concepção de maneira explícita.

Buscou-se comparação ou alguma relação entre as informações referentes à concepção de educação inclusiva e o embasamento teórico que orienta a atuação profissional, no entanto não foi identificada relação relevante entre estas informações,

nas publicações analisadas. O mesmo ocorreu na comparação entre as informações referentes à perspectiva crítica em psicologia escolar. Ou seja, esperava-se que a concepção de educação inclusiva fosse abordada de maneira diferenciada pelos artigos que apontaram a abordagem histórico-cultural dos processos humanos como referencial, ou ainda, por aquelas que se utilizaram da perspectiva crítica em psicologia escolar para assinalar sua crítica a modelos de atuação individualizantes.

Todavia, foram identificados artigos que apresentam uma concepção de educação inclusiva concordante ao que apontam Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.100): “assumimos a perspectiva inclusiva em educação como o trabalho pedagógico com toda a diversidade de alunos, proporcionando-lhes oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento”. São os de Benitez e Domeniconi (2018), assim como de Souza et al. (2016), ambos apontam a educação inclusiva como uma concepção ampla, que deve envolver as relações no contexto escolar, enfatizando que a qualidade da educação favorece o desenvolvimento e a socialização dos estudantes, considerando a inclusão como uma “educação para todos”.

De acordo com os psicólogos entrevistados por Souza et al. (2016, p.607), “a escola não deve receber os alunos com deficiência apenas para cumprimento da lei” ou porque é um “direito”, mas sim, deve recebê-los para que aprendam e se desenvolvam, devendo a escola se adequar às necessidades dos alunos. Outro artigo considera que:

inclusão escolar é um processo social complexo que envolve os diferentes agentes educacionais, inclusive o profissional da área da Psicologia, o qual pode contribuir com o trabalho conjunto entre os diferentes agentes educacionais, como o professor de sala de aula, da Educação Especial e os pais (BENITEZ; DOMENICONI, 2018, p.165).

Diferentemente, Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), por meio de seu texto, denotam considerar como público da educação inclusiva apenas os alunos da educação especial matriculados no ensino comum, ou seja, apesar de suas ações direcionadas a professores e o olhar voltado à inclusão, ainda conservam uma limitação quanto aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Essa ainda é a forma dominante como a educação inclusiva vem sendo manifestada nas escolas brasileiras, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017).

A concepção de educação inclusiva está atrelada às políticas públicas educacionais vigentes e, apesar de 63,6% dos artigos ser posterior à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) poucos se referiram a **políticas públicas educacionais** ou a notas técnicas, diretrizes e demais documentos oficiais relacionados à legislação da área. Benitez e Domeniconi (2018) citaram que sua atuação profissional foi uma forma de operacionalizar os achados descritos na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse foi o único artigo, entre os analisados, que se referiu explicitamente a esta política pública educacional. Rosa (2011) reforçou que, associada a outras ações, investir em intervenções pedagógicas e psicológicas pode ser mais eficaz e mais econômico para o Estado, tendo em vista os atuais encaminhamentos que visam diagnosticar os estudantes e o uso de medicamentos como a principal forma de intervenção nos casos de dificuldades escolares. Mattos e Nuernberg (2010, p.209) ressaltam que, apesar de uma consciência crítica de seus entrevistados quanto às limitações de sua prática, a atuação, de modo geral, não está de acordo com os “princípios inclusivos almejados nas políticas educacionais nacionais”. Portanto, aqui identifica-se uma contradição, apesar de se posicionarem dizendo ter um pensamento crítico em relação ao modelo médico e clínico, a atuação destes entrevistados ainda não está pautada na perspectiva inclusiva, proposta pela política pública e pela perspectiva crítica em psicologia escolar.

Souza et al. (2016), por sua vez, referiu-se à falta de políticas públicas para a inserção de psicólogos na educação, o que acarreta consequências na quantidade de psicólogos, nos critérios técnicos para a atuação profissional e na qualidade do trabalho. Quanto a esse dado, pontua-se que recentemente foi aprovada a Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, até o momento ainda não implementada (CFP, 2020a). Outra informação importante, que se refere às políticas públicas educacionais, foi a instituição da nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), no ano de 2020, a qual vem recebendo críticas, conforme já explanado.

8.3.2 Que ações profissionais os psicólogos têm desenvolvido junto a estudantes com necessidades educacionais especiais?

Para contemplar a questão de pesquisa “a) *Que ações profissionais os psicólogos têm desenvolvido junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira?*”, tem-se a pretensão de ir além da apresentação de intervenções, práticas e atuações pontuais dos psicólogos. Busca-se identificar e discutir as **ações profissionais desenvolvidas**, referentes às publicações selecionadas, de acordo com o embasamento teórico que conduz essa dissertação.

González Rey, Goulart e Bezerra (2016, p.55) assinalam que o termo “intervenção psicológica” está associado a práticas com “caráter diretivo, unilateral e pouco participativo” do psicólogo. Utilizar o verbo “intervir”, para se referir a ações junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, remete a ações de interferir, emitir opinião e conduzir; o que tem sentido oposto à proposta da Teoria da Subjetividade, especialmente no que tange à categoria do sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2012b; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015; 2018).

A expressão “práticas profissionais” é utilizada por González Rey, Goulart e Bezerra (2016) para se referir a alguma ação específica do psicólogo, e Mitjáns Martínez (2010) contempla a expressão “possibilidades de atuação”. Desta forma, nesta dissertação a expressão “prática profissional” se refere às atividades realizadas pelo psicólogo em determinado campo de atuação e é equivalente ao termo “atuação”, que é usado como sinônimo do trabalho realizado, para se referir ao local, data em que se deu a atuação ou com quem foi realizada etc.

Já a expressão “ações profissionais”, definida por González Rey, Goulart e Bezerra (2016), é usada para se referir a ações profissionais dos psicólogos, que contemplam a dimensão subjetiva complexa presente na ação profissional, com caráter dialógico e não diretivo do profissional; sendo considerada um processo capaz de gerar novos sentidos subjetivos, assim não sendo imediatas; e possibilitando o posicionamento das pessoas como sujeitos de sua própria experiência. Tais características são definidas pelos autores, para as ações profissionais dos psicólogos em diversos campos de atuação, que contemplam processos institucionais e da sociedade.

Para abranger a dimensão subjetiva da aprendizagem (BEZERRA; GONZÁLEZ REY, 2019; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) em sua ação profissional, o psicólogo que atua na escola deve favorecer a emergência dos sujeitos, sejam eles os estudantes ou a comunidade escolar, diferentemente do que vem sendo realizado:

Em nosso sistema educacional, a negação do sujeito que aprende enquanto protagonista da aprendizagem acarretou a desconsideração da dimensão subjetiva envolvida nos processos produção intelectual (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p.59).

Nesse sentido, entre os artigos analisados destaca-se o de Cupolillo e Freitas (2007, p.388-389), que pontua a necessidade da escola “reconhecer seu papel na saúde psicológica da instituição”, atuando como promotora da otimização dos recursos subjetivos do estudante e dos mediadores, que as autoras denominam como “parceiros do processo de aprendizagem”, entre eles colegas, professores, familiares, demais profissionais. Mesmo sem abordar explicitamente a categoria sujeito – da forma como proposta pela Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa, que embasa o artigo de Cupolillo e Freitas (2007) – as autoras afirmam a importância de se incluir na análise dos espaços educativos a dimensão subjetiva da aprendizagem:

A inclusão das subjetividades dos espaços educativos, a inclusão dos educadores no processo de conhecimento de si mesmos, de reflexão e construção de políticas públicas em direção a uma sociedade “re-humanizada”, em que a Educação seja um processo contínuo de desenvolvimento da autonomia, sim, mas a autonomia construída e constituída através e na possibilidade da “com-vivência” (CUPOLILLO E FREITAS, 2007, p.389).

Ao contemplar a dimensão subjetiva da aprendizagem, ou a produção subjetiva dos sujeitos envolvidos, o artigo de Cupolillo e Freitas (2007) denota aproximação com as contribuições que a Teoria da Subjetividade aponta para a perspectiva da educação inclusiva (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Na escola, como instituição social, além da dimensão subjetiva, as ações profissionais dos psicólogos também devem contemplar o caráter dialógico e processual, com o intuito de gerar novos sentidos subjetivos e possibilitar o posicionamento dos estudantes e demais agentes da comunidade escolar.

Visando avançar na análise da atuação profissional dos psicólogos, para além das práticas e intervenções já conhecidas e amplamente discutidas, a autora da

presente pesquisa utiliza a expressão “ações profissionais” para pontuar práticas profissionais dos psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais que, de acordo com sua análise nesta pesquisa, são concordantes ao conceito de “ações profissionais” proposto por González Rey, Goulart e Bezerra (2016).

Classificações, de maneira geral, geram o risco de reducionismos e simplificações; tem-se a clareza de que as práticas profissionais das publicações aqui identificadas, se analisadas sob outros aspectos, poderiam ser classificadas diferentemente. Apesar disso, sentiu-se a necessidade de classificar os artigos incluídos nesta revisão, subdividindo-os entre “ações profissionais”, “prática ou atuação profissional” e “intervenções”. Para, assim, desenvolver a presente discussão e demonstrar que os psicólogos já estão realizando “ações profissionais” e relatando-as em publicações científicas, superando o modelo descrito como intervenções psicológicas. Sendo assim, os artigos aqui analisados foram, neste trabalho, classificados em:

- intervenções – artigos de Mattos e Nuernberg (2010) e Mendoza (1997);
- práticas ou atuação profissional – artigos de Bulhões (2018), Rosa (2011) e Facci et al. (2007);
- ações profissionais – artigos de Benitez e Domeniconi (2018), Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), Souza et al. (2016), Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009), Cupolillo e Freitas (2007) e Andrada (2003).

Classificado como “intervenção”, destoou do conceito de ação profissional, o que foi apontado por Mendoza (1997) e por Mattos e Nuernberg (2010). Neste grupo de psicólogos, que trabalham em instituições de educação especial, prevalecem as intervenções tradicionais, como a avaliação psicológica, ainda “pautada no diagnóstico psicológico clínico tradicional, a partir de testes e observações isoladas do contexto” e “sendo o foco principal de atuação centrada no aluno com queixa escolar e/ou suspeita de deficiência intelectual” (MATTOS; NUERNBERG, 2010, p.209). Conforme já discutido, os psicólogos participantes da pesquisa reconheceram que sua atuação está incompatível com os princípios inclusivos propostos pelas políticas educacionais, mas evidenciaram ter consciência crítica em relação aos limites dessa prática. E, por fim, o artigo de Mendoza (1997), distante do paradigma inclusivo e da perspectiva crítica em psicologia escolar, aponta que o atendimento “a

peças excepcionais” pelos psicólogos entrevistados correspondia ao modelo de atuação clínico, com intervenções individuais e remediativas.

Os artigos aqui classificados como “prática profissional” são os que relatam a atuação profissional do psicólogo sem explicitar informações que permitam classificá-las como práticas não diretivas do profissional, capazes de gerar novos sentidos subjetivos e que favoreçam a emergência do sujeito que aprende. Ou seja, na descrição da atuação profissional não foram identificados elementos que permitam sua classificação como uma ação profissional conforme explicado por González Rey, Goulart e Bezerra (2016). Rosa (2011), apesar de ter coletado dados em 2003, aponta atuações junto à criança, família e professora; visto o relato de que os planos de ação foram apenas parcialmente implantados pelas famílias e professoras, a atuação profissional da psicóloga denotou resultados imediatistas, o que não propicia segurança para identificá-la como uma ação profissional. O mesmo ocorreu no artigo de Facci et al. (2007, p.332), em que as autoras abordaram exclusivamente a avaliação psicológica realizada na escola e, neste caso, citaram que os entrevistados “pouco levam em consideração os determinantes histórico-sociais que produzem o fracasso escolar”. Por outro lado, as autoras apontam que, entre seus entrevistados, a visão psicométrica não predominou, o que na sua opinião representa um avanço, pois os psicólogos usaram outros recursos, como entrevistas, observações, análise de material escolar e não exclusivamente os testes. O artigo de Bulhões (2018) resultante de estágio em psicologia, apresenta práticas profissionais referentes ao processo avaliativo e de intervenção, abarca atuações junto à família, escola e crianças. A autora relata que “as três crianças superaram as dificuldades de aprendizagem relacionadas à apropriação da escrita” (BULHÕES, 2018, p.213). No entanto, a prática profissional foi realizada com estudantes do primeiro ano do ensino fundamental, com queixas de apropriação da escrita. Apesar de relatar um processo avaliativo e interventivo aprofundado, que envolveu vários agentes educacionais e de embasar teórica e metodologicamente a atuação profissional em uma perspectiva crítica, questiona-se a “queixa de apropriação da escrita” em estudantes que frequentam pela primeira vez o primeiro ano do ensino fundamental anos iniciais, sendo este o primeiro contato deles com a alfabetização formal. Mesmo sabendo dos benefícios de se identificar precocemente as dificuldades de aprendizagem, considera-se precipitado caracterizar e denominar essa dificuldade como uma queixa de dificuldade de aprendizagem, visto que, especialmente nessa fase, avanços e

retrocessos fazem parte do processo de aprendizagem. Independentemente de envolver vários segmentos da vida social do estudante no processo de avaliação e intervenção, desenvolvidos de forma processual, a atuação relatada por Bulhões (2018) não foi aqui classificada como “ação profissional” de acordo com o conceito explanado (González Rey, Goulart e Bezerra, 2016), porque remete a um caráter diretivo da atuação profissional, com efeitos imediatos.

Entre as publicações analisadas pode-se considerar como **ações profissionais dos psicólogos** aquelas que favoreceram novos sentidos subjetivos nos estudantes e comunidade escolar envolvida, com atuação não diretiva do profissional e que permitiram a emergência dos sujeitos. Ressalta-se que o único artigo sob o embasamento da Teoria da Subjetividade, Cupolillo e Freitas (2007), é anterior à discussão de sistemas de ação profissional realizada por González Rey, Goulart e Bezerra (2016). Sendo assim, nenhum artigo aborda explicitamente o termo “ações profissionais”, mas pode-se considerar que Benitez e Domeniconi (2018), Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), Souza et al. (2016), Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009), Cupolillo e Freitas (2007) e Andrada (2003) descrevem ações profissionais dos psicólogos de acordo com o caráter proposto por González Rey, Goulart e Bezerra (2016).

Benitez e Domeniconi (2018) capacitaram pais e professores detalhada e sistematicamente para aplicarem um programa de ensino com alunos com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual; entre as etapas da ação profissional, identificou-se elaboração e planejamento do programa de ensino, capacitação dos agentes educacionais (pais e professores), aplicação das atividades de ensino, supervisão pelo psicólogo, aplicação do pós-teste e o *follow up*, acompanhamento do psicólogo pesquisador. Entre estas etapas identificaram-se práticas voltadas à orientação de professores, projetos com as famílias, orientações em sala de aula e mediação na elaboração de planos de aula. Desta forma Benitez e Domeniconi (2018) apontam a ação do psicólogo na inclusão escolar, como apoio e suporte ao programa de ensino que foi aplicado por pais e professores de alunos com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual. É possível identificar no artigo de Benitez e Domeniconi (2018) uma forma de ação profissional dos psicólogos que apresenta aproximações com a forma como é compreendida pela Teoria da Subjetividade, ou seja, uma ação profissional desenvolvida de forma abrangente, como um processo, que envolveu várias esferas da vida social, integrou instituição e sociedade, por meio

de uma ação profissional dos psicólogos que promoveu o ensino de leitura e escrita aos estudantes, com a mediação de seus pais e professores. A ação profissional promoveu o diálogo, considerou a contextualização de vários cenários sociais, envolveu diferentes atores da comunidade escolar, com foco na possibilidade de promover a aprendizagem da leitura e escrita, o que pode ter favorecido a emergência de sujeitos e a produção de sentidos subjetivos, mesmo não se referido aos conceitos da Teoria da Subjetividade.

Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) citam uma ação profissional junto a professores da educação inclusiva, com escuta, orientação individual e grupal, em sala de aula e projetos, como a formação de professores. Destacando-se, neste caso, que a ação profissional dos psicólogos promoveu o posicionamento dos professores, que passaram a considerar a especificidade de cada um de seus alunos da educação especial, utilizando-se de estratégias diferenciadas e adaptações nas atividades; os psicólogos notaram que os professores passaram a atuar com mais segurança e autonomia, o que favoreceu a diminuição dos encaminhamentos para a psicologia. Sendo assim, pode-se dizer que a ação profissional dos psicólogos favoreceu a emergência dos professores como sujeitos em sua atuação profissional, mesmo não fazendo referência aos conceitos da Teoria da Subjetividade.

Souza et al. (2016) relataram tão somente as entrevistas a psicólogos que previamente indicaram atuar na perspectiva crítica em psicologia escolar, sendo assim, suas ações profissionais mostram a atuação do psicólogo como mediador entre os participantes do processo educacional, com “concepções e práticas centradas em intervenções no processo de escolarização, na formação de professores e em críticas à medicalização da Educação” (SOUZA et al., 2016, p.601). Identificou-se neste artigo a ênfase no caráter dialógico de atuação do psicólogo, com foco institucional, apesar de não excluir ações mais individualizadas, quando necessário. As autoras apontaram a necessidade de envolver toda a comunidade escolar no processo da educação inclusiva, defendendo uma leitura institucional das queixas escolares, evitando transferi-las à saúde ou à educação especial. Tendo por foco o processo de escolarização e as relações desse contexto, os psicólogos entrevistados referiram-se à “diversidade de estratégias de atuação e público-alvo amplo, em oposição ao atendimento clínico tradicional centrado no aluno e/ou família e na realização de diagnósticos e aplicação de testes” (SOUZA et al., 2016, p.608).

Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009, p.358), relatam que, a partir da ação profissional do psicólogo junto ao aluno com dislexia, ele foi “restituído de sua condição de aprendiz”, o que favoreceu suas tentativas de escrita, que antes não ocorriam. As autoras deixaram clara a permanência de dificuldades na escrita, mas enfatizaram a condição do estudante em fazer tentativas e posicionar-se diante da aprendizagem. Desta forma considera-se que a atuação do psicólogo pode ser considerada uma “ação profissional” conforme o conceito adotado nesta dissertação, tendo em vista que o estudante passou a fazer tentativas, arriscar-se e assim passou a uma postura ativa diante de sua própria aprendizagem, favorecendo sua emergência como sujeito que aprende, como defendem González Rey (2012b) e Rossato e Mitjáns Martínez (2015; 2018).

A ação profissional descrita por Cupolillo e Freitas (2007) englobou avaliação e intervenção assistidas, com ênfase no potencial da criança para a aprendizagem, não sendo uma atuação diretiva dos psicólogos e nem imediata, favorecendo novos sentidos subjetivos nos sujeitos envolvidos; permitiu o posicionamento dos estudantes e da instituição escolar, descreveu momentos da atuação que, segundo as autoras, produziram sentido, encontros que foram construídos a partir “da relação pesquisador-participantes-contexto, suscita reflexões e novos passos para a construção- interpretação frente à realidade pesquisada” (CUPOLILLO E FREITAS, 2007, p. 383). Lembra-se que este artigo tem embasamento na Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa, e contempla na descrição da atuação profissional dos psicólogos a dimensão subjetiva da aprendizagem e dos sujeitos envolvidos.

O artigo de Andrada (2003) destacou a ação profissional de psicólogos realizada junto às famílias e professoras, visando criar na escola a visão de complexidade e instabilidade dos problemas apontados; os encontros com família, escola e criança, as observações em sala e junto com a orientadora pedagógica, permitiram a mediação na elaboração dos planos de aula e com a alteração de professora. A autora destaca que “o artigo possibilita aos especialistas em educação novas maneiras de intervir nas escolas sem estigmatizar ou rotular o aluno.” (ANDRADA, 2003, p.171). Ou seja, a ação profissional denota ir além a intervenção pontual, pois remete a ações direcionadas à escola, considerando a perspectiva crítica de não culpabilizar o aluno pelas dificuldades apresentadas.

As discussões construídas na presente pesquisa, referentes ao conceito de ações profissionais dos psicólogos (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016),

práticas e intervenções profissionais, assim como àquelas relacionadas às formas de atuação tradicionais e emergentes (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; 2010; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), também foram relatadas em formato de artigo de revisão, em processo de submissão, conforme ANEXO 4.

8.3.3 Que ações dos psicólogos são convergentes às propostas da Teoria da Subjetividade para esse contexto?

Conforme discutido e pormenorizado no subtítulo 8.3.2, em aproximação às discussões propostas por autores da Teoria da Subjetividade, a classificação elaborada com base no conceito de ação profissional favoreceu reflexões, que levaram a destacar os artigos que respondem à questão de pesquisa “*d) Quais ações dos psicólogos são convergentes às propostas da Teoria da Subjetividade para esse contexto?*”.

Pode-se afirmar que os artigos analisados e classificados como realização de ações profissionais dos psicólogos, desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, são os de Benitez e Domeniconi (2018), Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), Souza et al. (2016), Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009), Cupolillo e Freitas (2007) e Andrada (2003). As ações profissionais descritas direcionam-se a uma proposta mais abrangente quanto ao público, indicando o movimento que se afasta de um modelo tradicionalmente clínico, com críticas à medicalização e aproxima-se de práticas interdisciplinares, contextualizadas com a comunidade escolar e que evitam culpabilização do estudante por suas dificuldades, da mesma forma como apontado por Souza et al. (2014), Guzzo et al. (2010) e outros.

São ações que contemplam um caráter favorecedor do diálogo, da emergência de novos sentidos subjetivos, promovem o posicionamento crítico e ativo dos envolvidos na atuação profissional. A ação profissional dos psicólogos junto a estes estudantes, decorrente das publicações aqui analisadas, abrange ações direcionadas à comunidade escolar amplamente, como professores, familiares, outros profissionais. Contudo, contrariamente, dois artigos indicam intervenções diretivas, são os de Mendoza (1997) e Mattos e Nuernberg (2010), ambas com atuações realizadas exclusivamente em instituições de ensino especial. Pondera-se a data de

realização da pesquisa de Mendoza (1997) e as modificações ocorridas na área da educação especial e inclusiva nos últimos anos.

8.3.4 Resultados da atuação profissional dos psicólogos

De maneira geral os artigos indicam que a atuação dos psicólogos, junto a estudantes com necessidades educacionais especiais e comunidade escolar, apresenta resultados favoráveis ao processo de inclusão. Entre eles os de Benitez e Domeniconi (2018), Souza et al. (2016), Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) e Andrada (2003). Segundo Benitez e Domeniconi (2018) a ação profissional desenvolvida pelo psicólogo foi fundamental para contribuir com o processo inclusivo dos estudantes abrangidos pela pesquisa, uma vez que favoreceu o processo de ensino das tarefas de leitura e escrita, "gerou ocasião para aprendizagem ainda que introdutória, de repertórios complexos, com estudantes com DI e TEA e, por outro lado, contribuiu com a discussão sobre a inclusão escolar" (BENITEZ E DOMENICONI, 2018, p.171). Entre os resultados identificados por Souza et al. (2016), quanto a área da educação especial e inclusiva, estão: a criação de centros de apoio à inclusão, a preocupação dos psicólogos com o rigor para encaminhar os alunos aos atendimentos educacionais especializados (AEE) e o esforço para reduzir a quantidade destes encaminhamentos, assim como "críticas à homogeneização e padronização presentes no contexto escolar" (SOUZA et al., 2016, p.606). Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) indicou como resultados da ação profissional as tentativas de escrita de palavras pelo aluno, mesmo ainda apresentando erros. E, apesar de ser anterior à perspectiva inclusiva, no artigo de Andrada (2003) percebe-se uma orientação à transposição do modelo centrado no aluno.

Outros artigos indicam a possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem, entre os quais estão os de Bulhões (2018), Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), Rosa (2011), Cupolillo e Freitas (2007), esse último apontando melhoras e retrocessos no aluno, mas não perceberam mudanças na postura da escola. Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) pontuam que os resultados da ação do psicólogo escolar se referem à evolução do aluno, mudanças de atitude dos professores, maior utilização de estratégias como a adaptação de provas e atividades e diminuição da demanda direcionada à psicologia escolar. Apesar do questionamento a um resultado apontado por Bulhões (2018), já explicitado, de superação das

dificuldades de aprendizagem relacionadas à apropriação da escrita em alunos do primeiro ano escolar, a autora apresentou outros resultados, entre eles que “os familiares tornaram-se mais participativos”, que “a instituição de ensino passou a oferecer espaços de participação e atuação legítima da comunidade na escola” e ainda, que “rompeu-se, portanto, com as explicações para o fracasso escolar circunscritas à patologização e psicologização dos processos de aprendizagem, à culpabilização das condições socioeconômicas da família e ao suposto caráter violento das comunidades” (BULHÕES, 2018, p.213). Rosa (2011), por sua vez, apontou como resultados que a agitação do aluno não atrapalhava mais os colegas, que um dos alunos passou a perceber o próprio comportamento e o desempenho escolar de outra aluna melhorou, apontando que para tanto foi necessário possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, as capacidades de planejamento, controle e avaliação.

Contrariamente, três artigos – os de Mattos e Nuernberg (2010), Facci et al. (2007) e Mendoza (1997) – identificam resultados em que persiste o modelo clínico terapêutico, o viés psicologizante e práticas individuais e remediativas. Contudo, entre elas identificam-se algumas práticas voltadas à transição para o modelo institucional, como aquelas que contemplam a crítica à psicologização, em Mattos e Nuernberg (2010), e a busca de outros procedimentos para além dos testes, na realização da avaliação psicológica na escola, explanada por Facci et al. (2007).

Entre os artigos referentes a instituições de ensino especial, Mattos e Nuernberg (2010) indicam que ainda persistia como referência para a “intervenção” do psicólogo, o modelo clínico-terapêutico, centrado no aluno, mas já há uma transição para o modelo institucional e já se consolidou a crítica à psicologização. Mendoza (1997), mais de uma década antes, apontava que a participação dos psicólogos com populações especiais parecia restringir-se à observação, avaliação e encaminhamento, com poucos profissionais engajados no campo da excepcionalidade.

8.3.5 Efeitos da atuação profissional dos psicólogos na aprendizagem formal e na socialização do estudante

Em relação aos **efeitos na aprendizagem formal e na socialização** decorrentes da atuação profissional do psicólogo, as publicações analisadas apontam

efeitos favoráveis tanto à aprendizagem, quanto à socialização dos estudantes, tendo em vista a origem social dos indivíduos, inseridos na cultura.

Entre as que apontaram efeitos na aprendizagem, Benitez e Domeniconi (2018, p.171) mencionam que o programa de ensino aplicado por pais e professores, a partir da capacitação feita pelo psicólogo e na presença deste, favoreceu o processo de ensino das tarefas de leitura e escrita em estudantes com TEA e DI. De maneira mais específica, Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) citam que a professora relatou tentativa de escrita do aluno, que antes entregava as atividades em branco; o que é considerado um efeito na aprendizagem formal. Na mesma direção, Andrada (2003) relatou melhora no rendimento escolar dos estudantes envolvidos na ação profissional.

Os artigos que mencionaram efeitos na socialização dos estudantes, sejam associados aos efeitos na aprendizagem ou não, foram os de Bulhões (2018), que citou efeitos na relação família-escola e Rosa (2011), por sua vez, informou que a prática descrita “contribui, de forma mediada, para o processo de emancipação intelectual, cognitiva, social e cultural dos sujeitos” (ROSA, 2011, P.149).

Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) não explicitam os efeitos da ação profissional na aprendizagem ou socialização, entretanto pode-se deduzir tais efeitos a partir dos resultados indicados por eles – referentes à evolução do aluno, mudanças de atitude dos professores e diminuição de demandas direcionadas à psicologia escolar – ou seja, a sensibilização do professor em relação à especificidade do aluno e a redução da demanda direcionada à psicologia escolar no decorrer do ano letivo podem ser efeitos da ação profissional desenvolvida.

8.3.6 A avaliação psicológica e os instrumentos usados na atuação profissional

Uma das **práticas profissionais** do psicólogo na educação é a realização de avaliação psicológica, identificada entre as publicações analisadas nessa dissertação. Denominada por Bulhões (2018) como processo avaliativo; por Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) como avaliação psicoeducacional; por Cupolillo e Freitas (2007) como avaliação assistida; e por Facci et al. (2007) como avaliação psicológica na escola. Mattos e Nuernberg (2010, p.202) citam que a avaliação psicológica é realizada por 83% dos psicólogos entrevistados por eles, em Florianópolis-SC. Informação semelhante à apontada por Mendoza (1997, p.76) anos antes, em que

88,2% dos psicólogos entrevistados no estado do Mato Grosso do Sul, realizava avaliação psicopedagógica.

Os únicos artigos que citaram **instrumentos utilizados**, foram os de Mattos e Nuernberg (2010) e de Facci et al. (2007), ambos referindo-se à avaliação psicológica. Mattos e Nuernberg (2010), em suas entrevistas com psicólogos de instituições de ensino especial, apontam como principais instrumentos desta intervenção profissional as entrevistas, manuais diagnósticos, jogos, brinquedos, materiais psicopedagógicos e testes psicológicos. Eles mencionam que o foco da intervenção do psicólogo é direcionado ao aluno com queixa escolar ou suspeita de deficiência intelectual, citam ainda, que poucos psicólogos fazem formação continuada, o que aponta necessidade de rever o “objeto de intervenção do psicólogo”, tendo em vista as políticas públicas de inclusão.

Já Facci et al. (2007) aponta que, para realizar a avaliação psicológica na escola, os psicólogos entrevistados se utilizam de uma combinação de diversos instrumentos. Entre os mais utilizados, em ordem decrescente, estão: entrevista com pais e anamnese; observação do aluno na escola; análise do material escolar; e, por fim, o uso de testes psicológicos. Diante disso, as autoras apontam que, neste grupo, o viés psicométrico não predomina, o que representa um avanço para a Psicologia Escolar e Educacional, segundo elas. No entanto, as autoras apontam que essa informação é contrária a outras pesquisas da área, que mostravam a prevalência da psicometria para tratar a avaliação das queixas escolares. Mesmo a psicometria não predominando entre os entrevistados por Facci et al. (2007), os resultados apurados por essas autoras apontam negativamente para a predominância do que denominam “viés psychologizante” nas práticas profissionais, em que os encaminhamentos para a área saúde, a partir da avaliação psicológica, reforçam a concepção que culpabiliza o estudante por suas dificuldades, visto que os entrevistados “pouco levam em consideração os determinantes histórico-sociais que produzem o fracasso escolar” (FACCI et al., 2007, p.332).

Desta forma, entre as publicações analisadas, identifica-se a presença de elementos da perspectiva crítica em psicologia escolar também nas práticas relativas à avaliação psicológica no contexto educacional. Mesmo diante de inúmeras e fundamentadas críticas, segundo Pan (2013), a avaliação diagnóstica se faz necessária em alguns casos de estudantes com necessidades educacionais especiais, especialmente na garantia de seus direitos, sejam eles relacionados à

concessão de benefícios e assistência previdenciária, de proteção legal, de direito a cotas educacionais ou de emprego etc. Contudo, a autora aponta que na área da educação o diagnóstico assumiu historicamente a função de selecionar alunos, entre o ensino comum e o ensino especial, em escolas ou classes especiais. Mais recentemente, a perspectiva inclusiva impôs a necessidade de se rever processo de diagnóstico com fins seletivos, já que diante da inclusão escolar, todo aluno tem direito à matrícula no ensino comum. Desta forma, a autora indica que “a inclusão é uma oportunidade de reinventarmos diversificados procedimentos de diagnóstico – além do diagnóstico clínico – que respondam às necessidades pedagógicas dos alunos no contexto educacional.” (PAN, 2013, p.57).

Concordante à perspectiva crítica e orientada pela Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-histórica, Anache (2018) informa que os processos avaliativos destinados a pessoas com deficiência intelectual são alvo de críticas desde os anos 80, devido ao seu modelo classificatório e à sua lógica instrumental. O resultado de suas pesquisas sobre a avaliação psicológica no contexto da educação especial:

de forma surpreendente, demonstrou que não era especificamente a avaliação em si que discriminava as crianças, mas a forma pelo qual ela era conduzida, ou seja, a escolha, a aplicação, as análises dos resultados e a produção dos resultados finais, os quais eram materializados em forma de relatórios (ANACHE, 2018, p.61).

Em relação a essa possibilidade, de uma forma diferenciada de condução do processo de avaliação psicológica no contexto escolar, identificou-se o artigo de Cupolillo e Freitas (2007). Tendo como eixo teórico-metodológico a Teoria da Subjetividade, as autoras descrevem uma avaliação assistida, em que se realizam encontros individuais e coletivos com a coordenação, diretora, professora e a observação em sala. A proposta é de avaliação assistida, mas as autoras apontam que a escola ainda conservava uma visão preconceituosa em relação à criança, dando ênfase à dificuldade e à incapacidade. Ainda assim, entre as conclusões de seu artigo, uma pode ilustrar o que se considera como norteador para o processo avaliativo na escola, por parte dos psicólogos, de acordo com o embasamento da Teoria da Subjetividade:

A avaliação, no caso apresentado, deve ser um processo de descoberta de possibilidades para inserção da criança no contexto escolar. A construção do processo avaliativo deve ser dirigida pelos elementos que atuarão na otimização das capacidades e funções que se encontram em processo de

desenvolvimento na criança: seus recursos subjetivos e os recursos subjetivos dos mediadores em questão (CUPOLILLO; FREITAS, 2007, p.388).

Ou seja, favorecer recursos subjetivos dos próprios estudantes e dos mediadores, que no caso apresentado eram colegas, professores e comunidade escolar, buscando conhecer a forma como os estudantes lidam com suas dificuldades. Nesse sentido, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) apontam que o modelo quantitativo de avaliação, amplamente criticado, começa a ser superado por um processo avaliativo que considera a dimensão subjetiva da aprendizagem e contempla o caráter qualitativo, processual, construtivo, integrativo e singular do diagnóstico.

Concordante a isso, Anache (2018) vale-se da perspectiva da Teoria da Subjetividade para indicar mudanças nos encaminhamentos da avaliação, valorizando as dimensões afetivas e sociais implicadas na aprendizagem. A autora denomina como avaliação-intervenção o processo utilizado para identificar o nível de desenvolvimento real e as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos avaliados. Segundo ela, “esta forma de avaliação tem o sentido inverso dos testes padronizados [...] é o avaliador que tem que enfrentar o desafio de transformar em avaliação o que a criança sabe e gosta de fazer” (ANACHE, 2018, p.69).

Souza et al. (2016, p.607), por sua vez, aponta a centralidade do educador no processo de avaliação e aprendizagem do aluno, citando que cabe aos psicólogos e a outros profissionais de apoio à inclusão, ajudar a pensar e somar conhecimento, visto que, mesmo sem a presença do suposto “especialista”, referindo-se ao psicólogo, a criança é capaz de aprender e o professor é capaz de ensinar. Quanto à participação do professor no processo de avaliação da aprendizagem do aluno, Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.137) enfatizam “a participação ativa do professor e a consideração de situações vividas em sala de aula, na escola e na vida familiar, como momentos relacionais essenciais ao processo.” Os autores justificam que o caráter qualitativo do processo de diagnóstico do estudante requer a participação do professor, porque exige o acompanhamento dos posicionamentos do estudante, de seus sistemas de relações em sala de aula, de suas produções imaginárias, lúdicas etc., as quais são presenciadas pelo professor desse estudante.

Desta forma destaca-se a importância da participação e valorização do professor nos processos de avaliação psicológica que ocorrem contexto escolar,

assim como dos demais agentes educacionais que fazem parte desse espaço social e a quem a atuação profissional do psicólogo pode ser direcionada.

8.3.7 Indicações para a atuação dos psicólogos

Diante dos desafios elencados os autores das publicações analisadas fazem algumas **indicações para a atuação** de psicólogos no contexto da educação. Souza et al. (2016) enfatizam a importância da relação teoria-prática para construção de novas práticas profissionais e Bulhões (2018, p.213) indica o estágio como um caminho para a vivência de práticas profissionais que favorecem "atuações críticas nos espaços de formação do/a psicólogo/a escolar e educacional".

Benitez e Domeniconi (2018, p.170) indicam a atuação profissional do psicólogo como "apoio e suporte às intervenções aplicadas pelos professores (de sala de aula e da Educação Especial) e pais", pois esta, realizada por elas, foi fundamental para contribuir com o processo inclusivo dos estudantes. Na mesma direção, Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) indicam a atuação do psicólogo junto aos professores e Mattos e Nuernberg (2010) recomendam o uso de estratégias institucionais, com recursos de atividades em grupo e valorização do saber dos educadores; estes autores destacam que a postura do psicólogo é mais importante do que as estratégias utilizadas por ele, sua postura deve "propor a responsabilização progressiva dos professores pela educação de todos os alunos, independente de sua condição." (MATTOS E NUERNBERG, 2010, p.211).

Valorizando o trabalho do professor como o profissional potencialmente competente para lidar com as situações no ambiente escolar, pontuam-se algumas implicações para a ação nesse contexto, no que tange aos psicólogos: Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p.171) apontam como necessária a elaboração conjunta com professores de "formas de atuação em sala de aula que possibilitem a emergência de processos subjetivos facilitadores do processo de aprender", tendo em vista que ensinar e aprender são processos complexos e que se relacionam. Rocha, Venâncio, Faria e Camargo (2018) também pontuam a valorização do professor:

mesmo que haja necessidade de atendimento médico ou psicológico de suporte, entendemos que a docência deve ter sua função preservada: promover a aprendizagem para que gere desenvolvimento, fortalecendo-se o pressuposto de que a docência possui expertise enquanto área com saberes e práticas específicas à ação pedagógica, enquanto profissão que tem o

poder de formar e informar – ou, em sentido contrário, de coibir e excluir social e culturalmente os “desviantes” (ROCHA, VENÂNCIO, FARIA E CAMARGO, 2018, p.51).

8.3.8 Pontos positivos, negativos e desafios na atuação dos psicólogos na educação especial e inclusiva

Diversos **pontos positivos** da atuação profissional dos psicólogos foram mencionados pelas publicações incluídas. Além do que já foi explanado por Benitez e Domeniconi (2018) sobre a importância dos serviços dos diferentes agentes educacionais e por Facci et al. (2007), ao informar que os psicólogos buscam outros procedimentos para além dos testes, ainda merecem destaque outros artigos analisados.

Andrada (2003, p.171) menciona que o artigo "possibilita aos especialistas em educação novas maneiras de intervir nas escolas sem estigmatizar ou rotular o aluno". Esse ponto reflete o período de crítica pelo qual passou a Psicologia Escolar e Educacional, com foco em romper com o modelo de atuação clínica e promover aproximação de práticas multidisciplinares e institucionais, abordado por Guzzo et al. (2010), Souza et al. (2014), Antunes (2018), entre outras.

Na opinião dos psicólogos entrevistados por Souza et al. (2016), entre as práticas consideradas como bem sucedidas estão: a criação de um centro de apoio à inclusão; a transferência de 90% dos alunos de classe especial para o ensino comum; a realização de ações de combate à violência na escola; a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho; a conquista, junto à secretaria de educação, da mudança de foco do atendimento individual para uma atuação institucional.

E, por fim, Cupolillo e Freitas (2007, p.379) indicam como ponto positivo que ocorreram "novas produções de sentidos pelas crianças", mas não desenvolvem uma discussão sobre tais produções de sentidos. As autoras pontuam que ainda permanecia uma visão preconceituosa da escola em relação à criança, com ênfase na dificuldade e na incapacidade. Diante disso as autoras ponderam que "o discurso explícito da inclusão esconde as formas sutis de diferenças" (CUPOLILLO; FREITAS, 2007, p.388) e destacam formas de exclusão que acontecem na educação. Identifica-se nesse artigo a importância de se trabalhar com os sentidos subjetivos dos

estudantes e dos profissionais envolvidos, da forma como a Teoria da Subjetividade aponta.

Foram identificados também **pontos negativos**, elencados pelos artigos, assim como informações referentes a **desafios e necessidades** que os psicólogos identificam em sua atuação profissional. Mattos e Nuernberg (2010, p.206) identificaram como obstáculos, ou pontos negativos, a estrutura física das instituições, a falta de apoio a pesquisas, o vínculo do profissional com a instituição e o escasso suporte da instituição à atuação do profissional. Os autores elencam como desafios aos psicólogos que atuam nesse campo, o atendimento às famílias quanto à aceitação e superproteção dos estudantes e as lacunas na formação do psicólogo. Mendoza (1997) cita dificuldades semelhantes, encontradas pelos entrevistados em sua atuação, a infraestrutura da instituição, limitação de conhecimento técnico e no relacionamento interdisciplinar. Apesar de ambos os artigos se referirem a instituições especializadas de educação, observa-se que os obstáculos e desafios elencados por eles são semelhantes aos encontrados em escolas do ensino comum.

Com relação à estrutura física das instituições, ela se mostra desfavorável ao processo inclusivo não apenas quando é desprovida de acessibilidade a estudantes com alguma limitação física ou que fazem uso de cadeiras de rodas, bengalas etc., mas também quando a estrutura física denuncia o distanciamento emocional, social, histórico e institucional que a educação especial ainda enfrenta no contexto escolar. O trabalho de Santos e Mitjáns Martínez (2016) identificou que o espaço físico destinado ao atendimento educacional especializado (AEE), mesmo sendo dentro da escola analisada pelas autoras, foi construído de maneira desconectada da estrutura física geral e, associado ao distanciamento entre a equipe escolar e a professora do AEE, corroboravam para a representação de que a educação especial permanece como não integrante da educação escolar. Este foi um dos elementos identificados por Santos e Mitjáns Martínez (2016) na análise da subjetividade social de uma escola.

Outro desafio citado por Mattos e Nuernberg (2010), é quanto à superproteção dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. Desafio que pode ser exemplificado por um dos casos apresentado por Rosa (2011, p.147), em que família e equipe escolar tratavam o estudante como se fosse portador de uma doença e “não lhe faziam exigências, nem lhe orientavam em como proceder”. Essa proteção exacerbada, que por vezes promove comportamentos contrários à emergência do sujeito que aprende, também é alvo de críticas por Mitjáns Martínez e

González Rey (2017). Os autores indicam que proteger exageradamente, não fazer exigências quanto aos deveres que estes estudantes devem ter com sua própria aprendizagem e não estabelecer limites a comportamentos inadequados, faz parte da subjetividade social dominante em relação a estas pessoas – é uma das situações que está entre o que eles denominam de “discurso dos direitos” – e se configura em um risco para a efetiva inclusão escolar.

De acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017), o discurso dos direitos, o discurso das diferenças e a centralidade do diagnóstico configuram-se riscos para a conquista de novos níveis de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Entre o que os autores discutem quanto ao “discurso das diferenças” pode-se exemplificar com outro caso apresentado por Rosa (2011, p.147), “as professoras, por acreditarem que esta criança era portadora de uma doença incurável – mesmo antes que o diagnóstico tivesse sido confirmado –, não lhe ofereciam a ajuda necessária em sala de aula...”. O discurso do respeito às diferenças, muitas vezes leva a uma monotonia ou até à inibição de ações pedagógicas, assim deixando o educador de investir nas possibilidades do estudante, como disse Vigotski (2018, p.20) “adaptando-se e acomodando-se ao atraso da criança”.

O tema da medicalização permanece entre os desafios elencados por Souza et al. (2016, p.608), “desafio a reversão das tendências de encaminhar alunos para salas especiais após avaliação psicológica e a transformar problemas educacionais em questões médicas”, assim como a pouca autonomia dos psicólogos, a necessidade de formação continuada, assessorias e cursos. Rosa (2011, p.149) também discute sobre o “uso de medicamentos como a principal, senão a única, forma de intervenção” e que esta não possibilita as mudanças necessárias no funcionamento psicológico de estudantes com dificuldades.

Para além da utilização de medicamentos, a discussão sobre a medicalização e patologização dos processos de ensino e aprendizagem é abordada por diversos autores e entidades, entre os quais, pode-se citar neste trabalho: Conselho Federal de Psicologia (2019); Rocha, Venâncio, Faria e Camargo (2018); Fórum Sobre Medicalização da Educação e Saúde (2015); Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004); Antunes (2008), entre outros. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) corroboram com a informação de que ainda há uma tendência de patologização dos problemas de aprendizagem, o que os desloca da educação para a área médica. Chamada por Santos e Mitjáns Martínez (2016) de abordagem médico-terapêutica,

essa abordagem ainda se faz presente na subjetividade social da escola e, de maneira prejudicial, ajuda a manter a justificativa de despreparo dos educadores para lidar com estes alunos.

Ainda quanto aos desafios da atuação de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) assinalam as poucas pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar junto aos professores. Mattos e Nuernberg (2010) referem-se, além do que já foi mencionado, à escassez de publicações científicas referentes à atuação do psicólogo em instituições exclusivas de ensino especial.

Mesmo diante da carência de publicações que contemplem a atuação de psicólogos nas instituições especializadas, acredita-se na possibilidade de que instituições de educação especial, e psicólogos que nelas atuem, realizem práticas que contribuam com a emergência do sujeito que aprende, com a promoção de sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem e do desenvolvimento destes estudantes. De acordo com Pan (2013), os serviços especializados, como as escolas especiais, devem adotar os princípios da perspectiva inclusiva em suas práticas, constituindo-se assim em um avanço no atendimento às necessidades de todas as pessoas, inclusive aquelas que precisam de serviços especiais – diferentes dos serviços ofertados no ensino comum – para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Diversos são os desafios elencados pelos artigos analisados e, no caso de Andrada (2013, p.171), um ponto positivo apontado por ela acaba revelando um ponto negativo predominante em diversos municípios brasileiros: no município em que foi desenvolvida sua ação profissional existe o cargo de “Psicólogo”, vinculado à educação, com concurso direto da Secretaria de Educação e Cultura. Referente a isso, Souza et al. (2016) discute os dados fornecidos pelos psicólogos entrevistados em São Paulo, quanto às condições de trabalho e constituição dos serviços de psicologia nas secretarias municipais de educação, elas apontam que a contratação dos psicólogos escolares nem sempre ocorre por meio desta secretaria. O que acarreta a diversidade de serviços ofertados e a maioria deles fica sujeita a mudanças conforme os dirigentes da gestão municipal: os serviços são descontinuados, ocorrem mudanças na equipe e no direcionamento do trabalho, em sua condução técnica, o que mantém a instabilidade e fragilidade nos serviços de psicologia nos contextos educacionais, assim como sua análise crítica fica comprometida. O CFP (2019) coloca que este é um desafio da área, os concursos públicos para a contratação de

psicólogos para atuar na educação não estão de acordo com os referenciais teóricos específicos dessa área.

Discute-se que a psicologia, como ciência e como profissão, não representa uma unidade, seja pela diversidade de referenciais teóricos que conduzem sua aplicação, seja pela diversidade de campos de atuação. Cada qual com suas especificidades, por exemplo o psicólogo que atua em uma escola tem demandas de formação e de práticas diferentes daquele que atua em hospital, na área jurídica, no consultório clínico, no trânsito etc. Desta forma há dificuldade de consolidação das políticas públicas, de formação continuada, de concursos específicos para cada área, entre outras.

Um avanço importante para a Psicologia vem se desenrolando há duas décadas e teve uma atualização recente, com a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que prevê serviços de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas de educação básica e com a aprovação do novo FUNDEB (CFP, 2020c) que permite o custeio destes profissionais na educação. Espera-se que, havendo uma legislação específica para a atuação de psicólogos na educação, os concursos e contratação de psicólogos também validem a especificidade da área, que o processo seletivo e as avaliações de conhecimentos sejam relacionadas às demandas reais da educação e ao referencial teórico crítico construído na área.

Autoras da área da psicologia escolar (MOREIRA; GUZZO, 2014; ANTUNES, 2008) corroboram com a reflexão sobre o vínculo de trabalho do psicólogo com a instituição escolar, apontando que a própria LDB (BRASIL, 1996) não insere os serviços de psicologia no contexto educativo, dificultando a compreensão da atuação deste profissional na área educacional. Em discussão quanto aos concursos públicos para atuação de psicólogos na educação, Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) citam que concursos generalistas favorecem atuações deficitárias, de psicólogos com formação insuficiente na área. Compreende-se que concursos generalistas, para uma ciência tão diversa em seu embasamento teórico assim como de atuação profissional, dificultam a preparação e seleção de candidatos para uma atuação que exige conhecimentos singulares, considerados histórica, social e tecnicamente em cada campo de atuação.

Outra discussão importante se faz em relação à formação do psicólogo para atuar na educação, entre os entrevistados por Mattos e Nuernberg (2010) foram

relatadas, além de institucional e financeira, a dificuldade de natureza formativa, sendo que 67% dos seus entrevistados “afirmaram não terem apreendido o conhecimento necessário para a atuação na educação especial, caracterizando, por sua vez, uma dificuldade encontrada no contexto da formação profissional.” (MATTOS E NUERNBERG, 2010, p.206).

Apesar de não ser uma pesquisa da área de educação especial, os achados de Ferrarini, Camargo e Bulgacov (2014) junto a estudantes do último ano da graduação de psicologia, sinalizam necessidades comuns a esse contexto. Segundo as autoras, os estudantes indicaram a necessidade de posturas teóricas e metodológicas mais firmes para o alcance de atuação profissional mais segura, além disso, indicaram necessidade de aproximação entre teoria e prática profissional; e ainda o distanciamento da psicologia como lugar de incertezas e apenas de questionamentos:

esse lugar do não saber pode ser tomado, inclusive, como um lugar comum no conhecimento científico, se entendermos o constante questionar como necessário à ciência, à pesquisa e ao exercício de busca do conhecimento, mas que muitas vezes traz consigo um sentimento de abandono que atinge o próprio pesquisador e o estudante em formação (FERRARINI; CAMARGO; BULGACOV, 2014, p.305).

Em outro trabalho, Ferrarini e Camargo (2014) apresentam, para além dos estudantes, reflexões sobre questões enfrentadas por professores de psicologia. Segundo elas, o modelo histórico educacional “não oferece aos professores nem aos estudantes contextos de reflexão para relacionar os conhecimentos teóricos com seus saberes práticos” (FERRARINI; CAMARGO, 2014, p.44), o que dificulta seu posicionamento como sujeitos. Diante de alguns dados dos estudantes em relação a intervenções práticas, as autoras expõem a preocupação de que a formação profissional enfrenta dificuldades de auxiliar que o aluno, futuro profissional em psicologia, converta a teoria em orientação prática; além de haver um enaltecimento da prática profissional em detrimento da teoria, por parte destes estudantes.

Constata-se que poucas publicações incluídas na presente revisão, abordaram o tema da formação profissional do psicólogo para atuar na educação, o que pode ser decorrente da estratégia de busca elaborada, que focou em artigos que relatavam práticas profissionais e não aquelas que analisavam as práticas.

Apesar dos inúmeros desafios e obstáculos que se colocam diante da atuação do psicólogo no espaço escolar, sua presença efetiva e ativa é imprescindível para o

desenvolvimento de ações favorecedoras da aprendizagem e dos recursos subjetivos dos estudantes, da subjetividade social da escola, para que os problemas escolares sejam resolvidos em seu próprio contexto e se minimize o encaminhamento a serviços de outras áreas, como expressado por autores vinculados à Teoria da Subjetividade:

O afeto gerado na comunicação é essencial em qualquer atividade orientada ao desenvolvimento subjetivo da criança. Sem um espaço de socialização em que a criança se sinta acolhida e segura, o desempenho dela em qualquer atividade estará comprometido. As burocracias de medidas e tratamentos extraescolares não levam à integração social da criança no espaço da escola. Isso somente é possível com a presença ativa do profissional nos espaços sociais mais relevantes da vida da criança (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p.60).

Sendo assim, apesar das críticas aos modelos de atuação tradicionais dos psicólogos na educação e dos inúmeros desafios que este profissional enfrenta para consolidar sua ação profissional nesse contexto, desde sua formação até sua inserção no campo de atuação, suas ações profissionais são essenciais para que os estudantes com necessidades educacionais especiais sejam reconhecidos, em especial como sujeitos de sua própria aprendizagem, integrados ao contexto social que é a escola e às relações que ela favorece, por meio de ações abrangentes e compromissadas dos psicólogos que atuam nesse campo de trabalho.

8.3.9 Formas de atuação profissional tradicionais e emergentes, nas publicações incluídas

Faz-se aqui uma discussão quanto às possibilidades de atuação do psicólogo na escola, classificadas por Mitjáns Martínez (2009, 2010) e Mitjáns Martínez e González Rey (2017) como **formas de atuação tradicionais e emergentes** – descritas sob o item 6.4.1 desta dissertação – que, diante do embasamento teórico assumido, consideram-se importantes para a análise das ações profissionais relatadas pelas publicações incluídas.

Com exceção de Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) – que recorrem à classificação de Mitjáns Martínez (2010) para declarar sua atuação como tradicional – os artigos incluídos não denominam suas atuações profissionais como tradicionais ou emergentes conforme Mitjáns Martínez (2009, 2010) as classifica. No entanto, pode-se considerar essa definição para analisar as informações, algumas podem ser

consideradas como ações emergentes, devido a considerar o caráter psicossocial da instituição, do psicólogo como integrante da equipe escolar e posicionar-se como sujeito ativo e criativo neste espaço social. A pretensão não é classificar os artigos, de maneira fixa e pontual, a qual das formas de atuação se referem. Mas sim, de maneira geral, e com base na descrição das ações e práticas desenvolvidas, promover reflexão e buscar semelhanças ou divergências às formas de atuação descritas pelos autores.

A maioria dos artigos incluídos descrevem ações que coadunam com as transformações necessárias atualmente nas formas tradicionais de atuação, pontuadas por Mitjáns Martínez e González Rey (2017). De acordo com os autores:

- a) a avaliação, o diagnóstico e o atendimento de alunos com dificuldades devem considerar o caráter qualitativo, processual e construtivo do diagnóstico e da avaliação, afastando-se de uma concepção clínica;
- b) os encaminhamentos para especialistas de outras áreas, em especial da saúde, devem ser feitos só depois de esgotadas as possibilidades na área da educação;
- c) a orientação familiar deve contemplar a complexidade do processo de aprendizagem; e
- d) a orientação e formação de professores deve visar que eles conheçam o aluno e personalizem o ensino, com a valorização do professor no processo educativo.

Dito isto, pode-se ilustrar, com alguns dos artigos incluídos, as formas de atuação tradicionais e emergentes identificadas nesta revisão.

A forma tradicional de atuação relacionada a “avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares” é a que tem maior destaque na representação social das funções do psicólogo, segundo Mitjáns Martínez (2010). O que se confirma no presente trabalho, pois esta forma de atuação é identificada, seja separada ou combinada com outras formas de atuação, nos artigos de Bulhões (2018), Rosa (2011), Mattos e Nuernberg (2010), Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009), Cupolillo e Freitas (2007), Facci et al. (2007), Andrada (2003) e Mendoza (1997).

No trabalho de Bulhões (2018) percebe-se uma atuação processual e não pontual, que remete à forma de atuação tradicional “avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares” (MITJÁNS

MARTÍNEZ, 2009, 2010). Apesar do psicólogo não ser integrante da equipe escolar no caso desse artigo, a forma tradicional identificada aponta elementos que remetem à tentativa de superação do modelo clínico-terapêutico de avaliação.

Diferentemente, ainda ancorado em uma perspectiva segregacionista, o trabalho de Mendoza (1997, p.77) revela que "as atividades apontadas pelos psicólogos demonstram uma direção tradicional na intervenção escolar, qual seja a de avaliação psicopedagógica e orientação familiar". Sendo assim identifica-se com formas tradicionais de atuação, ainda sem as transformações qualitativas que a área teve ao longo dos últimos anos, advindas com a perspectiva crítica em psicologia escolar, a perspectiva inclusiva, sendo estas transformações necessárias, como apontado por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), no que se refere ao aspecto "qualitativo, processual e construtivo do diagnóstico e da avaliação das dificuldades escolares". Mendoza (1997) apresenta o percentual de entrevistados que desenvolve determinada atividade: 96% orientação e aconselhamento de pais – referente à forma tradicional denominada por Mitjáns Martínez (2009, 2010) como "orientação a alunos e pais"; 88,2% avaliação psicopedagógica – referente à forma tradicional denominada por Mitjáns Martínez (2009, 2010) como "avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares"; 84,3% orientação psicoeducacional – referente à forma tradicional denominada por Mitjáns Martínez (2009, 2010) como "orientação de professores"; e 72,5% orientação sexual – referente à forma de atuação tradicional com o mesmo nome; Mendoza (1997) cita ainda outras atividades gerais desenvolvidas pelos psicólogos, como reeducação psicomotora, modificação de comportamento, elaboração de programas preventivos remediativos, orientação profissional, organização e composição de classes, entre outras.

Referindo-se a Mitjáns Martínez (2005, citada por MATTOS e NUERNBERG, 2010) os autores discutem quanto aos recursos de trabalho coletivos, usados pelos psicólogos escolares para valorizar o saber dos educadores e favorecer que estes agentes educacionais assumam seu protagonismo diante da inclusão escolar. Entre tais recursos, citam "grupos focais, dinâmicas de grupo e debates que priorizem a troca de experiências podem ser exemplos de práticas que seguem uma direção mais próxima aos princípios inclusivos" (MATTOS; NUERNBERG, 2010, p.211). A intervenção descrita por estes autores relaciona-se com as formas tradicionais de atuação "avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares" e "orientação a alunos e pais", mas ainda com poucas

mudanças ou atualizações, porque persiste o modelo clínico-terapêutico, mesmo com uma transição para o modelo institucional.

Já Fonseca, Freitas e Negreiros (2018), citam o trabalho de Mitjáns Martínez (2010) em sua introdução, para diferenciar as formas tradicionais e emergentes de atuação do psicólogo no contexto escolar. As autoras mencionam como atribuição do psicólogo escolar as ações voltadas ao trabalho coletivo, as com enfoque preventivo e, em especial, a ação profissional de orientação aos professores, considerada como uma forma tradicional de atuação. Assim, identifica-se com a forma tradicional “avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares”, contudo amplia-se a classificação feita pelas autoras porque identifica-se que a atuação realizada favoreceu ou coexiste com a forma de atuação emergente de “facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas”.

Barbosa, Silva Junior e Murakami (2009) tecem críticas ao modelo tradicional, tipicamente clínico de atuação dos psicólogos e buscam atuar junto a todos os agentes educacionais que podem contribuir com o sucesso escolar. Neste artigo é possível perceber a integração entre formas tradicionais (“avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares”, “orientação a alunos e pais”, “orientação de professores”) e formas emergentes (“coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos”), quando as psicólogas atuam na orientação a diversos agentes educacionais, com a realização de oficinas com os alunos, com os pais e palestras aos professores, entre outras atividades. As autoras também relatam que, decorrente da ação profissional desenvolvida, o estudante “tinha sido restituído da sua condição de aprendiz” (BARBOSA; SILVA JUNIOR; MURAKAMI, 2009, p.358) e mudou a atitude de entregar atividades em branco, passando a entregá-las com tentativas de escrita, o que remete à sua emergência como sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.39).

Entre os artigos que remetem exclusivamente a atuações emergentes, estão os de Benitez e Domeniconi (2018) e de Souza et al. (2016). Benitez e Domeniconi (2018) descrevem que a ação profissional do psicólogo foi desenvolvida de maneira abrangente e processual, a capacitação realizada com pais e professores do ensino comum e especial favoreceu a participação de diversos agentes envolvidos com o estudante, além de promover discussões teóricas junto aos professores. As autoras identificaram práticas inovadoras em sua ação profissional, citando a sistematização e acompanhamento, o feedback constante e por fornecerem modelos adequados de

atuação. Assim, a ação profissional relatada remete às seguintes formas de atuação emergentes “facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas” e “coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos”, conforme a classificação de Mitjáns Martínez (2009, 2010).

Souza et al. (2016) mencionam a conquista de mudança de foco da ação profissional, do individual para o institucional e o esforço dos entrevistados para a mudança de uma visão tradicional de atuação profissional. Sendo assim, identifica-se com as formas de atuação emergentes “diagnóstico e intervenção em nível institucional, especialmente o que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo” e “facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; 2010).

Na análise das ações, práticas e intervenções identificadas nas publicações incluídas na presente revisão, observou-se o que Mitjáns Martínez (2010, p.43) pontuou quanto às formas de atuação tradicionais e emergentes, que ambas “coexistem e guardam entre si inter-relações e interdependências diversas”. É possível notar que as formas de atuação tradicionais e emergentes, apresentadas e discutidas aqui, se complementam, e que, ao “realizar” uma das atuações classificadas como emergentes o psicólogo pode estar favorecendo e/ou realizando outras, concomitantemente.

8.4 DISCUSSÃO EM APROXIMAÇÃO COM A PRÁTICA PROFISSIONAL

A presente revisão integrativa de literatura investigou os sistemas de ações profissionais dos psicólogos em um de seus principais campos de atuação – a educação especial e inclusiva. Os princípios da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade e os aprendizados com o estudo da Metodologia construtivo-interpretativa para estudo da subjetividade, propiciaram que a pesquisadora, reconhecida em seu lugar de sujeito, se envolvesse em reflexões e dialogasse com a pesquisa, em aproximação com a prática profissional que desenvolve. Desta forma favoreceram um posicionamento mais equilibrado e afastado dos extremismos inflexíveis acerca das discussões que envolvem a psicologia e o contexto escolar. A utilização dessa proposta de conhecimento para a presente pesquisa se mostrou

apropriada e eficaz, já que “a pesquisa e a prática profissional são os espaços nos quais as teorias existem, não como sistemas externos a elas, mas como sistemas de pensamento intrínsecos a esses dois tipos de prática humana.”, nas palavras de González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p.27).

Nessa abordagem teórica, epistemológica e metodológica, o pesquisador é também considerado sujeito da pesquisa e não parte de uma neutralidade, porque se posiciona como profissional. Esclarece-se que a presente pesquisa teve sua gênese na intenção da autora em articular pesquisa e prática profissional, encontrando consonância na reflexão de González Rey, Goulart e Bezerra (2016). Estes autores esclarecem que, na linha de pesquisa sobre o estudo da subjetividade na saúde e educação, consideram a pesquisa como inseparável das práticas profissionais, ou seja, uma ação profissional dos psicólogos é também espaço de pesquisa. Assim como no argumento de que “o compromisso dos psicólogos com a melhoria da qualidade da educação se expressa não apenas na sua prática profissional, mas também na sua produção científica”, de Mitjáns Martínez (2009, p. 175).

Com alguns anos de atuação no contexto escolar inclusivo, realizando formas tradicionais e emergentes de atuação profissional, junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, a autora buscou conhecer o que tem sido feito e relatado cientificamente por outros profissionais da área. Desta forma, a pesquisa relatada nesta dissertação tem articulação com a atuação profissional da autora. E, para além desta relação, paralelamente à construção da presente pesquisa, foram realizadas duas atuações profissionais no contexto escolar que merecem ser mencionadas; as quais foram planejadas e realizadas em conjunto entre a autora e outra psicóloga pesquisadora, Sara Schlichta.

Uma das atuações, realizada em março de 2020, em formato de oficina aos pais e familiares de alunos³¹, aconteceu presencialmente em uma escola pública municipal, dias antes das restrições sociais impostas pela Pandemia do Covid-19, da qual participaram 70 pessoas. O objetivo da oficina foi o de sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da colaboração família-escola. A atuação profissional foi demandada pela equipe escolar e ofertada a pais de alunos, não sendo

³¹ Tal atuação foi relatada em formato de Relato de Experiência Profissional e submetida à Revista Psicologia em Estudo em 08 de junho de 2020, a qual encontra-se em fase de avaliação por pares, conforme *status* da submissão no ANEXO 5.

especificamente com o público da educação inclusiva, mas alguns pais de alunos com necessidades educacionais especiais estiveram presentes.

A atuação relatada pode ser classificada como uma ação profissional dos psicólogos (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016) e como uma forma de atuação emergente (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; 2010), tendo-se em conta a reflexão proposta na discussão das publicações incluídas nesta Revisão Integrativa, em articulação com as propostas da Teoria da Subjetividade para o contexto escolar. Não foi apenas uma intervenção pontual, pois, conforme relato de experiência citado em nota de rodapé anterior, a ação das psicólogas favoreceu o diálogo entre a comunidade escolar, envolvendo equipe pedagógica, alunos e familiares; promoveu o posicionamento dos agentes educacionais, em especial a mãe que tomou uma atitude para auxiliar um dos alunos; a discussão gerada no encontro favoreceu a expressão e produção de sentidos subjetivos, ou seja, além de alguns participantes relatarem seus posicionamentos, demonstraram empenho e intenção de ações posteriores à execução da atividade final.

A orientação a pais é considerada uma forma de atuação tradicional dos psicólogos, por já ser uma prática consolidada na história da profissão e ela se mostra importante por sua possibilidade de mudanças positivas. Mas, como as psicólogas atuaram na coordenação da oficina direcionada ao desenvolvimento do aluno e à participação da família, compreende-se que a ação profissional desenvolvida pelas psicólogas neste espaço escolar foi além da forma tradicional e se configura como uma prática emergente, como apontado por Mitjáns Martínez (2010), quando considera esse tipo de ação profissional como uma forma promissora para fortalecer a contribuição dos psicólogos nos processos educativos.

Outra atuação desenvolvida e que merece referência, ocorreu por meio do evento de extensão Psicologia para Todos 2020 – atividade do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPR, em formato de palestra online, junto a professoras de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ou seja, professoras do atendimento educacional especializado (AEE), conforme ANEXO 6. A palestra intitulada *Contribuições da Psicologia às professoras de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na adaptação de sua atuação profissional durante a Pandemia do Covid-19 – Psicologia para Todos 2020*, foi organizada em decorrência de uma demanda atual e inesperada, contemplando a dimensão psicossocial e exigindo das psicólogas uma atuação ativa e criativa.

A palestra aconteceu em meio à incerteza do retorno presencial dos professores e estudantes e à incerteza da eficácia das atividades remotas, da qual participaram 32 professoras. Teve por objetivo colaborar no processo reflexivo e no planejamento de ações das professoras de SRM para o retorno às aulas presenciais, diante de suas possibilidades profissionais e pessoais, frente aos desafios impostos pela Pandemia do Covid-19. Para isso, durante o encontro identificou-se e discutiu-se os principais desafios enfrentados pelas professoras, debateu-se sobre os sentimentos gerados, sobre as possibilidades de adaptação da prática profissional das professoras, discutiu-se expectativas para o retorno presencial, entre outras. Teve-se a pretensão de promover a produção de sentidos subjetivos favorecedores ao enfrentamento dos desafios impostos pelo momento atual de Pandemia, por meio do reconhecimento, tanto dos problemas enfrentados, quanto das potenciais ferramentas pessoais e profissionais dessas professoras de SRM.

Pode ser considerada uma forma de atuação tradicional e também emergente, por atuar junto a professores, em uma demanda atual, referente às ações necessárias para o retorno presencial dos estudantes e profissionais da educação, conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL; MEC, 2020).

Para além da necessidade atual e imediata de ações como a que foi realizada com as professoras, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) já abordavam a importância e necessidade de formação pessoal dos professores. Os autores informam que os psicólogos podem e devem atuar tendo em vista o favorecimento de ações profissionais que tenham por foco a formação pessoal do profissional que atua na educação, assim envolvendo a dimensão subjetiva da aprendizagem e a subjetividade social do espaço escolar, em especial dos professores que atuam com uma parcela dos estudantes que requer atendimento especializado.

Enfim, diante do exposto, quanto às ações profissionais realizadas e quanto à extensa discussão da presente pesquisa, referente às ações profissionais de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, pode-se concordar com González Rey, Goulart e Bezerra (2016) e considerar a pesquisa como inseparável das práticas profissionais; assim como expressar a tentativa da autora em contribuir com as práticas dos psicólogos na educação, tanto por meio da sua prática profissional quanto da prática decorrente desta pesquisa de mestrado e publicação científica, como sugerem Mitjáns Martínez (2009) e Tosta, Silva e Scorsolini-Comin (2016).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria da Subjetividade apresenta alguns diferenciais em relação às formas tradicionais de abordar o tema da aprendizagem: considera a dimensão subjetiva da aprendizagem, ou seja, como um processo complexo e socio-relacional a aprendizagem é uma produção subjetiva da pessoa que aprende, produção da qual fazem parte a subjetividade individual dos estudantes e professores, a subjetividade social dos espaços sociais onde a aprendizagem acontece, entre outros processos; considera o social como constituinte da aprendizagem e do indivíduo; considera que o foco da atuação profissional deve ser a busca pelo desenvolvimento da subjetividade do aprendiz; e, ao considerar que a produção de sentidos subjetivos não é diferente para crianças com necessidades educacionais especiais, tal referencial permite visualizar práticas profissionais dos psicólogos favoráveis à aprendizagem e consequentemente ao desenvolvimento destes estudantes. Diante destes diferenciais, desenvolveu-se a presente pesquisa – construída por meio de uma revisão integrativa de literatura – com o objetivo de analisar artigos científicos referentes à atuação de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey.

Diante das possibilidades que uma revisão integrativa pode proporcionar, selecionou-se as publicações e elencou-se informações que foram discutidas comparativamente ao conhecimento teórico e prático que a Teoria da Subjetividade, na perspectiva Cultural-histórica, apresenta como avanço e contribuição ao campo de atuação da Psicologia Escolar e Educacional. Considera-se que essa revisão avançou em relação a outras publicações semelhantes, no sentido de que fez um mapeamento da realidade de artigos científicos sobre o tema, abrangendo trabalhos com temas tradicionais e contemporâneos, discutidos sob o conhecimento de uma teoria atual, que está presente tanto na pesquisa científica, quanto na prática profissional de psicólogos que atuam na educação inclusiva. Responder aos questionamentos formulados inicialmente, só foi possível com a consecução dos objetivos geral e específicos, a partir do método utilizado. Desta forma, ampliou-se a compreensão quanto às ações profissionais desenvolvidas por psicólogos junto a estes estudantes na educação básica brasileira, com base nas contribuições da Teoria da Subjetividade para a área.

A construção metodológica percorrida permitiu cumprir com o objetivo específico “a) *identificar artigos científicos relativos às ações profissionais dos psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira*”. Desta forma a questão de pesquisa “a) *Que ações profissionais os psicólogos têm desenvolvido junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, na educação básica brasileira?*” foi respondida e apresentada no subtítulo 8.3.2. Onde buscou-se ir além da apresentação de práticas, intervenções e atuações pontuais dos psicólogos – baseadas nos modelos clínico ou institucional de atuação – para isso elaborou-se uma classificação com base no conceito de ação profissional (González Rey, GOULART, BEZERRA, 2016). Essa classificação foi o que favoreceu a reflexão da pesquisadora quanto ao conceito de ação profissional e o exercício de pontuar se a ação relatada pelo artigo contemplava as três características elencadas por González Rey, Goulart e Bezerra (2016).

Pode-se afirmar que os artigos analisados e classificados como realização de ações profissionais dos psicólogos, desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, direcionam-se a uma proposta abrangente quanto ao público, com ações direcionadas tanto aos estudantes quanto à comunidade escolar, como professores, familiares, outros profissionais. O que representa as mudanças propostas pela perspectiva crítica em psicologia escolar e se aproxima de práticas mais inclusivas para o público em questão. Assim, se afasta de um modelo tradicionalmente clínico e aproxima-se de práticas interdisciplinares, contextualizadas com a comunidade escolar e que evitam culpabilização do estudante por suas dificuldades, ou seja, práticas que indicam ações processuais e não diretivas do psicólogo, que contemplam um caráter favorecedor do diálogo, da emergência de novos sentidos subjetivos e promovem o posicionamento crítico, ativo e criativo dos envolvidos na atuação profissional. No entanto, contrariamente, também foram encontrados artigos que indicam intervenções diretivas e ainda individualizantes, realizadas em instituições exclusivas de ensino especial. E, outros artigos não apresentaram elementos suficientes para seguramente classificá-los como ações profissionais, assim foram discutidos como práticas profissionais dos psicólogos.

Entre as ações profissionais identificadas, encontram-se: capacitação de pais e professores a aplicarem atividades de ensino de leitura e escrita com estudantes com TEA e DI; atuação junto a professores, com orientação individual, grupal, escuta, intervenção em sala de aula e projetos; atuação em âmbito institucional com

diversidade de estratégias de atuação; atendimento e avaliação psicoeducacional simultâneos, palestras e oficinas com pais e professores; avaliação e intervenção com foco no potencial da criança, em encontros coletivos; atendimento a familiares e professores, com orientações e auxílio em planos de aula.

A classificação elaborada, com base no conceito de ação profissional (González Rey, Goulart e Bezerra, 2016) e os agrupamentos das informações, quanto aos resultados das ações profissionais, favoreceram reflexões que permitiram responder à questão *“d) quais ações dos psicólogos são convergentes às propostas da Teoria da Subjetividade para esse contexto?”*, apresentada no subtítulo 8.3.3. Concomitantemente cumprindo com o objetivo específico *“b) identificar, entre as ações elencadas, quais são convergentes às propostas da Teoria da Subjetividade”*. Sendo assim, as ações convergentes às propostas da Teoria da Subjetividade para o campo da educação são aquelas, já citadas, classificadas como ações profissionais.

Para responder à questão *“c) o que a Teoria da Subjetividade ressalta como propostas de ações dos psicólogos a serem desenvolvidas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais”*, o objetivo *“d) elencar contribuições da Teoria da Subjetividade para as ações profissionais do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais”* foi cumprido, por meio da elaboração do capítulo 6. Tal capítulo aborda as discussões da educação inclusiva pela perspectiva da Teoria da Subjetividade e este corpo teórico, com as categorias incluídas neste e nos demais capítulos teóricos, partiram das vivências da pesquisadora no contexto escolar e de sua singularidade, para além de sua experiência profissional, para assim discutir as práticas relatadas nos artigos.

Contribuíram para o alcance do objetivo *“d)”* as discussões quanto às formas de atuação tradicionais e emergentes, conforme a classificação de Mitjáns Martínez (2009; 2010), no subtítulo 8.3.9. Foram contempladas reflexões quanto à aprendizagem considerada como produção subjetiva, as discussões sobre dificuldades de aprendizagem e deficiência, com críticas ao discurso das diferenças, dos direitos e à centralidade do diagnóstico. Abordou-se algumas contribuições e possibilidades de atuação identificadas nas publicações. O fato de identificar as práticas relatadas entre as formas de atuação tradicionais e emergentes, permitiu à pesquisadora, como profissional atuante na área, correlacionar que as práticas emergentes já vêm sendo realizadas no contexto profissional e relatadas na literatura, apesar de não o ser com essa nomenclatura. E ainda, de perceber que formas

tradicionais não são menos valiosas ou menos necessárias do que as emergentes, mas que elas precisam sim de adequações, em especial considerando-se o contexto histórico e social do espaço em questão.

Pode-se considerar que, entre os artigos analisados, a forma de atuação tradicional, relacionada à avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares, é a mais realizada entre os psicólogos escolares que atuam junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, seja isolada ou combinada a outras formas de atuação. A maioria das publicações incluídas descrevem ações que coadunam com as transformações necessárias atualmente nas formas tradicionais de atuação, pontuadas por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), em que: 1) a avaliação, diagnóstico e atendimento de alunos com dificuldades devem considerar o caráter qualitativo, processual e construtivo do diagnóstico e da avaliação, afastando-se de uma concepção clínica; 2) os encaminhamentos para especialistas de outras áreas, em especial da saúde, devem ser feitos só depois de esgotadas as possibilidades na área da educação; 3) a orientação familiar deve contemplar a complexidade do processo de aprendizagem; e 4) a orientação e formação de professores deve visar conhecer o aluno e personalizar o ensino, com a valorização do professor no processo educativo. Foram encontradas algumas formas de atuação emergentes, que consideram o caráter psicossocial da instituição, nas quais o psicólogo é integrante da equipe escolar e se posiciona como sujeito ativo e criativo neste espaço social.

Por fim, o objetivo específico “*c) analisar as informações referentes à atuação dos psicólogos na educação especial e/ou inclusiva, comparativamente à Teoria da Subjetividade*”, foi atingido durante a etapa de discussão das informações – que consistiu em análise qualitativa e crítica das informações identificadas nos artigos, procedendo simultaneamente a uma discussão e reflexão face ao referencial da Teoria da Subjetividade – e resultou em reflexões e ampliação do conhecimento para as questões “*b) destas ações, quais demonstram a relevância da categoria Subjetividade nesse contexto?*” e “*e) Como os psicólogos podem avançar em suas ações nesse campo de atuação, a partir dos fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos da Teoria da Subjetividade?*”.

Observou-se que a categoria subjetividade ainda é pouco abordada no desenvolvimento de ações profissionais de psicólogos na educação inclusiva, principalmente de maneira explícita, contudo já se percebem ações profissionais que

abordam elementos considerados importantes pela Teoria da Subjetividade. Entre estes elementos estão: o estudante considerado em sua condição de sujeito; a inclusão de diversos agentes educacionais como foco da ação profissional dos psicólogos; o desenvolvimento de ações institucionais; a avaliação e diagnóstico realizados com caráter qualitativo, processual.

Durante a discussão das publicações incluídas, as informações identificadas foram analisadas comparativamente às contribuições da Teoria da Subjetividade, entre as quais encontram-se: a dimensão subjetiva da aprendizagem; a categoria do sujeito que aprende; as transformações nas formas de atuação tradicionais e as formas de atuação emergentes; a consideração da aprendizagem como processo complexo e subjetivo do estudante; a importância da subjetividade social da escola na implementação da perspectiva inclusiva; a discussão quanto à ação profissional dos psicólogos na educação, sua presença ativa e criativa no espaço social escolar para promover mudanças necessárias no contexto educativo inclusivo e especial; entre outros temas, que não se esgotam na presente discussão.

Diante disso, os achados desta revisão corroboram com a informação de que há carência de ações profissionais dos psicólogos contemplando a dimensão subjetiva da aprendizagem e a subjetividade dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, como já indicado por González Rey e Mitjáns Martínez (2017). Todavia, os artigos analisados também demonstram ações profissionais já realizadas conforme as adaptações necessárias nas formas tradicionais, indicadas pelos autores ligados à Teoria da Subjetividade, e conforme as formas de atuação emergentes, mostrando que os psicólogos vêm avançando em suas ações profissionais na educação especial e inclusiva, mas podem ainda contemplar a dimensão subjetiva da aprendizagem e a subjetividade social implicada nesse contexto de atuação da psicologia.

Pode-se sugerir que os psicólogos que atuam junto a estes estudantes, desenvolvam ações profissionais que favoreçam o diálogo e a criticidade dos envolvidos, sejam eles pessoas com necessidades educacionais especiais ou não. Na orientação das práticas pedagógicas, o psicólogo tem um importante espaço de atuação, onde pode promover reflexões junto aos educadores, voltadas ao distanciamento do discurso dos direitos e das diferenças, permitindo que os sujeitos reflitam e atuem com base também em seus deveres e no que têm de igualdade com os demais estudantes. A busca por favorecer a aprendizagem criativa, ou pelo menos promover que os alunos e professores tenham oportunidades de acessá-la, é outra

ação profissional possível aos psicólogos. Desta forma, sugere-se ações profissionais dos psicólogos não diretivas, que favoreçam o pensar e o posicionamento dos sujeitos, o que requer uma atuação profissional articulada a outros profissionais, crítica e reflexiva, comprometida com a qualidade da educação ao integrar questões individuais, sociais, emocionais, subjetivas, institucionais; justificando a atuação profissional dos psicólogos na efetivação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Identificada como limitação deste estudo, foi a reduzida quantidade de práticas analisadas – o que pode ser decorrente de que tais práticas estejam relatadas na literatura diferentemente de como foi realizada a busca nesta revisão integrativa, ou devido à carência de artigos que tratem especificamente da atuação dos psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, seja em escolas especiais ou comuns.

Sinaliza-se a importância de realização de outras pesquisas, abordando o tema da atuação profissional de psicólogos junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo teses de doutorado, dissertações de mestrado, livros, capítulos de livro, monografias de cursos de especialização. Principalmente diante das propostas e discussões advindas recentemente, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2020); e ainda, diante da eminente ampliação da atuação de psicólogos na educação: resultante do esforço que as entidades de classe vêm empregando para a implementação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019; CFP, 2020a), que prevê psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas de educação básica brasileira. Pesquisas como as de Anache (2018), Castanho (2015), Gomes e González Rey (2007), indicam que há poucos estudos sobre a subjetividade, configurações subjetivas, subjetividade social, relacionadas à educação especial ou inclusiva e seus sujeitos – dentre os quais encontra-se o psicólogo que atua na educação – denotando uma área de estudo a ser explorada.

Pode-se indicar igualmente, a necessidade de investigação e estudos quanto à: ação profissional de psicólogos que atuam em conjunto com outros profissionais da educação; formas de atuação específicas, por exemplo a avaliação psicológica no contexto escolar, que além de ser uma forma tradicional de atuação da profissão, exige atualizações e é uma demanda real da comunidade escolar; e ainda os atendimentos psicológicos realizados na área da educação, sejam na própria escola,

em centros de atendimento educacional especializado (Centros de AEE) ou como encaminhamentos para atendimentos clínicos.

Outra indicação importante se faz, em face dos desafios enfrentados pelos psicólogos na área da educação e apontados durante a explanação das referências técnicas emitidas pelo Conselho Federal de Psicologia, sob o título 3.1. Indicação relativa à falta de documentos norteadores para avaliação das práticas realizadas, visto que se identifica a necessidade, na área da psicologia, de modelo ou diretriz de como avaliar as práticas e ações profissionais realizadas por psicólogos na educação inclusiva. Tal proposta de avaliação das práticas pode ser uma forma de dar continuidade à presente pesquisa.

Os desafios enfrentados pelos psicólogos na educação passam também pela formação deste profissional. Apesar de poucos artigos analisados abordarem o tema da formação dos psicólogos – visto que esse não era o foco da presente pesquisa – alguns dos artigos apontaram lacunas na formação do psicólogo para atuar junto a estudantes com necessidades educacionais especiais e carência de formação continuada em um campo de atuação específico; o que reflete nas formas de atuação do psicólogo, na criticidade destes profissionais, no vínculo de trabalho com a instituição, na realização de concursos generalistas na área, etc. Há ainda pontuações de uma formação insuficiente, por parte de autoras da área de psicologia escolar e educacional. Desta forma, identifica-se a necessidade de abordar as possibilidades de ação profissional do psicólogo junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, durante o período de formação dos psicólogos, ampliando as discussões, a aproximação entre teoria e prática, as políticas educacionais, entre outras discussões pertinentes.

A atuação dos psicólogos no contexto escolar, em específico com estudantes da educação especial e/ou inclusiva, já faz parte da história da profissão, com produção teórica-científica correspondente. No entanto, artigos científicos de práticas profissionais ainda não são uma constante na área, apesar de serem um instrumento para divulgação e transformação de atuações muitas vezes pautadas em modelos já ultrapassados ou ineficazes. Sendo assim, recomenda-se fortemente aos psicólogos, que atuam junto a estudantes com necessidades educacionais especiais, a publicação de suas práticas profissionais em revistas científicas. Visando assim, favorecer o diálogo entre o conhecimento teórico e a prática profissional, ampliar a possibilidade de adaptação de práticas com resultados positivos a outros espaços educativos,

fortalecer a discussão entre os profissionais. O fato destas práticas não estarem sendo relatadas ou descritas cientificamente, acarreta que sejam pouco discutidas ou aprofundadas em relação às teorias que as embasam, assim como, não sejam avaliadas em sua eficácia, resultados, favorecedora de mudanças necessárias etc., o que não é produtivo para a profissão e para os sujeitos que dela podem usufruir.

Por fim, não foram listadas estratégias de ação profissional para os psicólogos. No entanto, considera-se que, de forma mais fecunda, a discussão aqui realizada contribui com reflexões pessoais dos psicólogos que atuam na área. Tais reflexões podem resultar em ações profissionais inovadoras, criativas, úteis, realizáveis, personalizadas e que favoreçam a produção de novos sentidos subjetivos individuais e sociais em seu contexto de atuação. Assim como, podem favorecer que o psicólogo se reconheça como sujeito ativo neste espaço social e desenvolva ações profissionais direcionadas a contribuir com as mudanças qualitativas que a educação brasileira requer – da forma como indicado por Mitjáns Martínez (2009), desafiando e ampliando os limites que tradicionalmente as instituições, as políticas públicas e a subjetividade social dominante impõem ao psicólogo da educação.

Diante da discussão construída, conclui-se que há espaço para novas ações do psicólogo na educação inclusiva, seja junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais, suas famílias, equipe escolar e outros profissionais e agentes envolvidos nesse contexto. Ações profissionais transformadoras: que contemplem a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar; favoreçam a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem; contribuam com a qualidade e tipos de aprendizagens mais complexas, como a compreensiva e a criativa; desenvolvam estratégias para favorecer o aluno como sujeito e sensibilizar os professores quanto aos aspectos subjetivos envolvidos na aprendizagem; assim como o posicionamento quanto às mudanças necessárias em suas práticas tradicionais e já consolidadas ou diante de ações profissionais emergentes dos psicólogos na educação. Há possibilidade de atuação na forma tradicional, contemplando o caráter qualitativo, construtivo da atuação do psicólogo, assim como nas formas emergentes, descritas por Mitjáns Martínez (2009, 2010); considerando-se amplamente a dimensão subjetiva envolvida na aprendizagem e nos processos educativos, assim como a subjetividade social, configurada nos espaços escolares. Na escola, como instituição social, as ações profissionais dos psicólogos devem contemplar o caráter dialógico e processual, com o intuito de gerar novos sentidos subjetivos e possibilitar o

posicionamento dos estudantes e demais agentes da comunidade escolar, desta forma o psicólogo estará avançando em suas ações profissionais neste campo de atuação, a partir das contribuições da Teoria da Subjetividade de González Rey.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA; P.de; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Configuração Subjetiva da Ação do Aprender: um estudo de caso sobre o aluno em seu momento de ingresso no ensino superior. **Obutchénie** [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente, v.4, n.1, 2019. Uberlândia: Edufu, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1448>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- ALVES, J. R.; HUEB, M. F.D.; SCORSOLINI-COMIN, F. Desenvolvimento emocional de crianças que vivenciaram o processo adotivo: revisão integrativa da literatura. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v.10, n.2, p. 268-283, dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2017.102.11>. Acesso em: 09 dez. 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [recurso eletrônico]. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANACHE, A.A. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. SCOZ, B.J.L. CASTANHO, M.I.S. (Orgs.) **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p.219-247.
- ANACHE, A.A. Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.38, n.spe, p.60-73, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000208800>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- ANDRADA, E.G.C. de. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v.7, n.2, p.171-178, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572003000200007>. Acesso em 17 jan. 2020.
- ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, abr. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v.12, n.2, p.469-475, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- ANTUNES, M.A.M. O legado da psicologia social de Silvia Lane para a psicologia da educação. In: SAWAIA, B.B.; PURIN, G.T. (Orgs.). **Silvia Lane: uma obra em movimento**. São Paulo: EDUC, 2018. p. 213-226.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE). **O psicólogo escolar**. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-psicologo-escolar/>. Acesso em: 15 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE). **Normas de Publicação**: normas editoriais 2019. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2019/11/normasrevistaport2o19.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (ANPEPP). **Grupos de Trabalho**. Disponível em: <https://www.anpepp.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BARBOSA, D.R.; SILVA JUNIOR, M.J. da; MURAKAMI, K. A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v.13, n.2, p.357-359, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200022>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. (Orgs.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.22, n.1, p.163-172, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013926> Acesso em: 17 jan. 2020.

BEZERRA, M.S.; GONZÁLEZ REY, F.L. Aprendizagem escolar e Subjetividade: uma compreensão para além da dimensão assimilativa do aprender. In: TACCA, M.C.V.R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L.; COELHO, C.M.M. (orgs.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento**: estudos de caso em foco. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019. p.101-118.

BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, A.M.B. et al. Silvia Lane e o projeto do “compromisso social da psicologia”. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v.19, edição especial 2, p. 46-56, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**

(SEESP/MEC): Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.688, de 2000. **Câmara dos Deputados**: Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Seção 1, p.7. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro-2019-789559-publicacaooriginal-159616-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, edição 189, seção 1, p.6: Brasília, DF, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 14 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Parecer homologado parcialmente cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 3/8/2020, Seção 1, p.57. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2020.

BULHÕES, L. F. A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.22, n.1, p.211-213, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011954>. Acesso em 17 jan. 2020.

CASTANHO, M.I.S. Quando o foco é a subjetividade do aluno: o que mostram pesquisas acadêmicas. In: ANACHE, A.A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S. (Orgs.). **Sociedade Contemporânea: subjetividade e educação**. São Paulo: Memnon, 2015. p. 15-32.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**: Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. 1992. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP); Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas públicas (CREPOP). **Práticas profissionais dos(as) psicólogos em educação inclusiva** [recurso eletrônico]. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. Disponível em: [http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2010/11/Livro_web6\(12.07.2010\).pdf](http://crepop.pol.org.br/wp-content/uploads/2010/11/Livro_web6(12.07.2010).pdf). Acesso em: 18 jul. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. (Orgs.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** [recurso eletrônico]. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2.ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/>. Acesso em: 16 ago. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **A (o) psicóloga (o) e a (o) assistente social na pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019**. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 1.ed. Brasília: CFP, 2020a. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologasos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>. Acesso em: 14 nov. 2020a.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Mudança na Política de Educação Especial é retrocesso e segregação! Entenda porque o CFP é contrário às mudanças**. CFP, 05 out. 2020b. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/mudanca-na-politica-de-educacao-especial-e-retrocesso-e-segregacao-entenda-posicionamento-do-cfp/>. Acesso em: 26 nov. 2020b.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Lei 13.935/19: relator do PL que regulamenta o Fundeb apresenta indicação de recursos para garantir profissionais da Psicologia e do Serviço Social na rede pública de educação básica**. CFP, 18 nov. 2020c. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/lei-13-935-19-relator-do-pl-que-regulamenta-o-fundeb-apresenta-indicacao-de-recursos-para-garantir-profissionais-da-psicologia-e-do-servico-social-na-rede-publica-de-educacao-basica/>. Acesso em 26 nov. 2020c.

COSTA, A.B.; ZOLTOWSKI, A.P.C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.H.; DE PAULA COUTO, M.C.P.; HOHENDORFF, J.V. (Orgs.). **Manual de produção científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, A.B.; ZOLTOWSKI, A.P.C.; KOLLER, S.H.; TEIXEIRA, M.A.P. Construção de uma escala para avaliar a qualidade metodológica de revisões sistemáticas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.20, n.8, p.2441-2452, ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015208.10762014>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CUPOLILLO, M.V.; FREITAS, A.B.M. de. Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v.11, n.2, p.379-389, dez. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200015>. Acesso em: 17 jan. 2020.

DUTRA, C.P.; GRIBOSKI, C.M.; ALVES, D.O.; BARBOSA, K.A.M.; et al. (Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC e colaboradores). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

FACCI, M.G.D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”: Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vygotskyana. In: MEIRA, M.E.M.; FACCI, M.G.D. **Psicologia histórico cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.135-156.

FACCI, M.G.D.; TESSARO, N.S.; LEAL, Z.F. de R.; SILVA, V.G.; ROMA, C.G. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Campinas, v.11, n.2, p.323-338, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200011>. Acesso em: 17 jan. 2020.

FERRARINI, N. da L. Subjetividade: breve percurso histórico, aportes da psicologia histórico-cultural de Vigotsky e a teoria da subjetividade de Fernando González Rey. In: DIAS, M.S. de L. (Org.) **Lev Vygotsky: uma leitura (inter) disciplinar**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p.199-216.

FERRARINI, N. da L.; CAMARGO, D.de. O professor de psicologia diante da multiplicidade e diversidade teórica da psicologia: lugar de incertezas e de desafios. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v.5, n.1, p.32-49, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 set. 2018.

FERRARINI, N. da L.; CAMARGO, D.de.; BULGACOV, Y.L.M. Comunidades de práticas sociais e o debate sobre a formação do psicólogo. **Revista INFAD de Psicologia**. Jornal Internacional de Psicologia Educacional e do Desenvolvimento, v.2, n.1, p.299-306, 2014. Disponível em: <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/443>. Acesso em: 04 set. 2018.

FONSECA, T. da S.; FREITAS, C.S.C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: a atuação junto aos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.24, n.3, p.427-440, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300008>. Acesso em: 17 jan. 2020.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. 2.ed. 2015, Brasília. **Recomendações de práticas não-medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. 2.ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2015. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

GALVÃO, T.F.; PANSANI, T. de S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v.24, n.2, p.335-342, jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-4974201500020001>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GOMES, C.; GONZÁLEZ REY, F.L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.27, n.3, p.406-417, set. 2007. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000300004>. Acesso em: 04 set. 2018.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Epistemologia cualitativa y subjetividade**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Sujeito e subjetividade**: um enfoque histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: 2004.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F.L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.24, p.155-179, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2021.

GONZÁLEZ REY, F.L. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (orgs.) **A Complexidade da Aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.119-148.

GONZÁLEZ REY, F.L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites do defeito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.) **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas

para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p.47-70.

GONZÁLEZ REY, F.L. **O pensamento de Vigotsky**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. Tradução de: OLIVEIRA, L.L. São Paulo: Hucitec, 2012a.

GONZÁLEZ REY, F.L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. SCOZ, B.J.L. CASTANHO, M.I.S. (Orgs.) **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012b. p.21-41.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. 5.ed.(5 reimpr. da 1.ed. de 2005). São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GONZÁLEZ REY, F.L. Marxismo, subjetividad y psicología cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. **Teoría y Crítica de la Psicología**, Morelia, Michoacán, México, n.7, pp. 40-55, 2016. Disponível em: <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/119> Acesso em: 21 out. 2020.

GONZÁLEZ REY, F.L. Silvia Lane: caminos de uma pioneira. In: SAWAIA, B.B.; PURIN, G.T. (Orgs). **Silvia Lane**: uma obra em movimento. São Paulo: EDUC, 2018. P. 213-226.

GONZÁLEZ REY, F.L. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L.; PUENTES, R.V. **Epistemologia Qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. EDUFU, 2019. p.21-46.

GONZÁLEZ REY, F.L.; GOULART, D.M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie** [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente, v.4, n.1, 2019. Uberlândia: Edufu, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1448>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GONZÁLEZ REY, F.L.; GOULART, D.M.; BEZERRA, M.S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, v.39, n.esp., p.54-65, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24379>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GONZÁLEZ REY, F.L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GUZZO, R.S.L.; MEZZALIRA, A.S.C.; MOREIRA, A.P.G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n.2, p.329-338, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a16v16n2.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

GUZZO, R.S.L.; MEZZALIRA, A.S.C.; MOREIRA, A.P.G.; TIZZEI, R.P.; SILVA NETO, W.M.F. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.26, n.esp, p. 131-141, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>. Acesso em: 15 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do censo da educação básica 2009**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTODIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004a.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004b.

MACHADO, J.P.; PAN, M.A.G. de S. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v.37, n.1, p.273-294, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623616130>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MARQUES, M.O. **Escrever é Preciso**: o princípio da pesquisa. 5.ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MATTOS, L.K. de; NUERNBERG, A.H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.2, p.197-214, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200004>. Acesso em 17 jan. 2020.

MEIRA, M.E.M.; FACCI, M.G.D. **Psicologia histórico cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDELEY LTD. Mendeley Desktop, version 1.19.4. 2019. Disponível em: www.mendeley.com. Acesso em: 12 dez. 2019.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C.M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.17, n.4, p.758-64, dez. 2008.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 08 maio 2019.

MENDOZA, C.E.F. Estudo exploratório sobre a atuação dos psicólogos escolares que trabalham com populações especiais em Mato Grosso do Sul. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v.14, n.1, p.71-82, abr. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X1997000100007>. Acesso em 17 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12625-catalogo-de-publicacoes>. Acesso em: 08 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 08 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Secretaria de Educação Especial (SEESP)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159>. Acesso em: 18 jul. 2019a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)**: Quem é Quem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem>. Acesso em: 18 jul. 2019b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e deficiência: por que parecem distantes? **Linhas Críticas**, Brasília, v.9, n.16, p.73-86, jan./jun.2003a. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v9i16.3096> Acesso em 05 set. 2018.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para sua formação. In: ALMEIDA, S.F.C. (Org.). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2003b. p.105-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**: novos discursos, novas práticas. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**: novos discursos, novas práticas. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007b. p.95-114.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, SP, v.13, n.1, p.169-177, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 set. 2018.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v.23, n.83, p.39-56, mar. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217>. Acesso em: 05 set. 2018.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem Criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. SCOZ, B.J.L. CASTANHO, M.I.S. (Orgs.) **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p.85-110.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. **CS Magazine**, Cali, Colombia, n.11, p.311-41, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1574>. Acesso em: 06 out. 2020.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L.; PUENTES, R.V. **Epistemologia Qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. EDUFU, 2019. p.47-70.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Dra. Albertina Mitjáns Martinez**: criatividade e inovação na perspectiva cultural-histórica da subjetividade. Trajetória acadêmica. 2020a. Disponível em: <https://www.albertinamitjansmartinez.com/trajetoria-academica>. Acesso em: 20 jan. 2020a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Encontro online Grupo de Estudos Fernando González Rey**: Pesquisa qualitativa e subjetividade, diferentes momentos do processo de pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. Coordenado pela professora Norma da Luz Ferrarini, UFPR, em 09 de junho de 2020. [informação verbal]. Curitiba e Brasília, 2020b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Encontro online Grupo de Estudos Fernando González Rey**: Marxismo, Subjetividade e Psicologia Cultural-Histórica. Coordenado pela professora Norma da Luz Ferrarini, UFPR, em 27 de outubro de 2020. [informação verbal]. Curitiba e Brasília, 2020c.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Encontro online Grupo de Estudos Fernando González Rey**: Aprendizagem Criativa. Coordenado pela professora Norma da Luz Ferrarini, UFPR, em 24 de novembro de 2020. [informação verbal]. Curitiba e Brasília, 2020d.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. SCOZ, B.J.L. CASTANHO, M.I.S. (Orgs.) **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 59-83.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L.; PUENTES, R.V. **Epistemologia Qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. EDUFU, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B.J.L. CASTANHO, M.I.S. (Orgs.) **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.) **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MOREIRA, A.P.G.; GUZZO, R.S.L. O psicólogo na escola: um trabalho invisível? **Gerais Revista Interinstitucional de Psicologia**. Juiz de Fora, v.7, n.1, p.42-52, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v7n1/v7n1a05.pdf> . Acesso em: 16 jul. 2019.

OLIVEIRA, A.M.C.; GONZÁLEZ REY, F.L. A criança que se desenvolve subjetivamente em sala de aula: caminhos para o aprender escolar. In: TACCA, M.C.V.R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L.; COELHO, C.M.M. (orgs.) **Subjetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento**: estudos de caso em foco. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019. p. 11-31.

OLIVEIRA, M.C.S.L.; DIAS, S. de S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? [recurso eletrônico]. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p.83-97. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PAN, M.A.G. de S. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PAN, M.A.G. de S.; REIKDAL, M. Tensões no discurso da inclusão: pistas para novas intervenções psicológicas. In: CAMARGO, D.; FARIA, P.M.F. (orgs.). **Vigotski e a inclusão**: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p.79-98.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A.Queiroz, 1984.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A.Queiroz, reimpressão 1996.

PATTO, M.H.S. **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROCHA, F.; VENÂNCIO, A.C.L.; FARIA, P.M.F.; CAMARGO, D. Uma leitura histórico-cultural dos processos de patologização e medicalização do ensino. In: CAMARGO, D.; FARIA, P.M.F. (orgs.). **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p.41-54.

RONCHI, J.P.; IGLESIAS, A.; AVELLAR, L.Z. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.22, n.3, p. 613-620, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018037352>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ROSA, S.A. da. Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, Maringá, v.15, n.1, p.143-150, jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100015>. Acesso em 17 jan. 2020.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.) **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p.71-107.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.17, n.2, p.289-298, jul-dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a11.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. In: ANACHE, A.A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S. (Orgs.). **Sociedade Contemporânea: subjetividade e educação**. São Paulo: Memnon, 2015. p. 33-53.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Investigação Qualitativa em Educação**, 6º Congresso Ibero-Americano em Investigación Cualitativa (Atas CIAIQ), v.1, p.343-352, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1352/1310>. Acesso em: 08 set. 2018.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Contribuições da metodologia Construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, v.40, p.185-198, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6442>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, G.C.S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.2, p.253-268, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200008>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SANTOS, G. M.; SILVA, L.A.P; PEREIRA, J.L.; LIMA, A.G.X.; ASSIS NETO, F.L. Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.22, n.3, p.583-591, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018035565>. Acesso em: 12 maio 2019.

SOARES, C.B.; HOGA, L.A.K.; PEDUZZI, M.; SANGALETI, C.; YONEKURA, T.; SILVA, D.R.A.D. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.48, n.2, p.335-345, abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-6234201400002000020>. Acesso em: 12 maio 2019.

SOUZA, M.P.R.; GOMES, A.M.M.; CHECCHIA, A.K.A.; LARA, J.S. de A.; ROMAN, M.D. Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.20, n.3, p.601-610, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SOUZA, M.P.R.; RAMOS, C.J.M.; LIMA, C.P.; BARBOSA, D.R.; CALADO, V.A.; YAMAMOTO, K. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da educação**, São Paulo, n.38, p.123-138, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

TEIXEIRA, M. **Toffoli suspende decreto de Bolsonaro que incentiva escolas especiais para pessoas com deficiência**. Folha de S.Paulo, 01 dez. de 2020. Disponível em: <https://folha.com/4agxzkb>. Acesso em: 3 dez 2020.

TOSTA, L. R. de O.; SILVA, T. B. F.; SCORSOLINI-COMIN, F. O Relato de Experiência Profissional e sua Veiculação na Ciência Psicológica. **Clínica & Cultura**, v.2, n.1, p. 62-73, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/view/6016/5994>. Acesso em: 06 jun. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: 1994. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Programa de Pós-graduação Mestrado em Psicologia**. Linhas de Pesquisa: I - Educação, Trabalho e Subjetividade. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/ppgpsicologia/linhas-de-pesquisa/i-praticas-educativas-e-producao-de-subjetividade/> Acesso em: 21 maio 2019.

VENÂNCIO, A.C.L.; ROCHA, F.; FARIA, P.M.F.; CAMARGO, D. Nem educação especial, nem educação inclusiva: educação para todos. O direito à educação e a tensão entre igualdade e diferença. In: CAMARGO, D.; FARIA, P.M.F. (orgs.).

Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p.181-199.

VIGOTSKI, L.S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Tradução de: SALES, D.R.; OLIVEIRA, M.K.de. e MARQUES, P.N.. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.4, p. 861-870, dez. 2011. Título original em russo de 1931: Defektologuia i utchenie o razvitii i vospitanii nenormálnogo rebionka, publicado nas Obras Escolhidas V, 1983. . Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 08 set. 2018.

VIGOTSKI, L.S. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada.** Tradução de: MARQUES, P.N.; SALES, D.R.; OLIVEIRA, M.K.de. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.44, e44003001, 2018. Título original em russo de 1931, publicado nas Obras Escolhidas V, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>. Acesso em: 23 ago. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de: CAMARGO, J.L. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Título original: Michliêníe I. Rietch, 1934.

ZOLTOWSKI, A.P.C.; COSTA, A.B. TEIXEIRA, M.A.P.; KOLLER, S.H. Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 30, n. 1, p. 97-104, mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000100012>. Acesso em: 03 jul. 2019.

APÊNDICE 1 – TABELA DE INFORMAÇÕES IDENTIFICADAS NAS PUBLICAÇÕES

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Referência	Título	Objetivo da publicação	Local da atuação profissional	Público alvo da atuação profissional	Tipo da publicação	Etapas da educação básica	Instituição pública ou privada	Atuação dos psicólogos é sozinho ou em equipe multidisciplinar?	Nomenclatura usada para se referir à NEE.
1	Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual.	"Operacionalizar a atuação do psicólogo-pesquisador no processo de inclusão escolar, a partir de intervenções aplicadas pelos professores (da sala de aula e da Educação Especial) e pais, como promotores do ensino de leitura e escrita com estudantes com TEA e D.I." p. 165 A publicação apresenta ainda um segundo objetivo, que não é o foco da presente pesquisa ("avaliar a aprendizagem de leitura e escrita de dois grupos de estudantes com D.I e TEA").	Ensino comum e especial. Escola p. 168. / Local da atuação profissional: Na sala de aula, em presença do psicólogo-pesquisador p.171., assim como na sala de educação especial e na residência.	Comunidade escolar. Pais e professores de estudantes com TEA e D.I. (professores do "regular" e professores de educação especial).	Relato de pesquisa-intervenção de psicólogo, com pais e professores de alunos com TEA e D.I.	Não explícita, mas a idade das crianças corresponde ao Fundamental I.	Não identificado.	P psicólogo-pesquisador interviu sozinho, mas com os agentes educacionais.	Transorno do Espectro Autista e Deficiência intelectual.
2	A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar.	"O objetivo deste relato é contribuir com a socialização de práticas críticas em psicologia escolar frente a dificuldades de aprendizagem" p.212.	Ensino comum. Escola.	Ambos. Com 3 crianças com dificuldade de aprendizagem, com 1 professora, com 3 famílias.	Relato de experiência interventiva de estágio em psicologia escolar. 2 estagiárias.	Fundamental I - 1º ano.	Instituição pública.	2 estagiárias.	Dificuldades de aprendizagem referentes à apropriação da escrita, p.212. Queixa escolar.
3	Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores.	"Objetivo analisar a atuação do psicólogo escolar junto aos professores frente à Educação Inclusiva". p.430. e 438.	Ensino comum, inclusivo. 3 Escolas.	Comunidade escolar. Professores da educação inclusiva.	"Pesquisa qualitativa exploratória-descritiva" p. 430. Entrevistas semiestruturadas com 10 psicólogos. P. 431.	Fundamental I, Fundamental II, Médio, Educação Infantil.	"Escolas Regulares Privadas" p. 431. Critério de escolha: porque tinham mais psicólogos na rede privada do que na rede pública na capital paulense.	Não identificado.	Educação inclusiva, mas se refere somente ao público da educação especial matriculado no regular.
4	SOUSA et al. 2016.	Objetivo: "apresentar e analisar concepções e práticas de psicólogos que atuam em políticas públicas de educação básica no estado de SP". p.601. "Análise das práticas" p.605. A educação especial e inclusiva não era o foco principal da pesquisa, mas como apareceu de forma significativa entre as demandas recebidas pelos psicólogos entrevistados e também teve descrição de atividades realizadas por eles junto a esse público. foi incluído (605-6).	Ensino comum, educação especial e inclusiva. p.606. Escolas.	Ambos. Comunidade escolar e estudante: professores, pedagogo, diretora; com o aluno, atendimento individual.	Entrevista a psicólogos de 9 municípios do estado de SP, que haviam respondido a um questionário e apontaram aproximações com a perspectiva crítica em psicologia. p.602.	Na educação básica, mas não especifica a etapa ou série escolar. P.602.	Instituições públicas.	P.604 Em equipe multidisciplinar ou pelo menos em parceria.	Necessidades educacionais especiais e Deficiência.

Legenda:

Ação profissional

Prática profissional

Intervenção profissional

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Referência	Título	Objetivo da publicação	Local da atuação profissional	Público alvo da atuação profissional	Tipo da publicação	Etapas da educação básica	Instituição pública ou privada	Atuação dos psicólogos é sozinho ou em equipe multidisciplinar?	Nomenclatura usada para se referir à NEE.
5	Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural.	"... contribuir para a elaboração de alternativas ao uso de medicação nos casos em que, entende-se, façam-se necessárias intervenções" p.144.	Ensino comum: Escola.	Ambs. Intervenção junto a família, criança e professora.	Pesquisa-intervenção por meio de estudos de casos.	Fundamental I - 3ª série.	Instituição pública.	Não identificado.	Dificuldades de atenção e de aprendizagem. TDAH (1 criança com diagnóstico médico de TDAH; outra dificuldade de atenção p.144).
6	A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis.	"descrever as características da atuação de psicólogos da Grande Florianópolis vinculados à instituições de educação especial" p.197. "caracterização da intervenção do psicólogo na educação especial numa perspectiva inclusiva" p.200.	Especial na perspectiva inclusiva. Fundações, centros de reabilitação e associações, vinculadas às escolas que atendem alunos com deficiência. P.200.	Ambs. Alunos, equipe técnico-pedagógica, professores. Todos os psicólogos atendem os alunos do especial e fundamental. 92% atendem ainda alunos do ensino médio, infantil e professores; 83% equipe técnico-pedagógica e 66% comunidade. p.204-205. Outros públicos também são citados por uma quantidade menor de psicólogos.	Entrevistas semiestruturadas a 12 psicólogos. P.200	Fundamental, em sua maioria, seguidos por ensino médio e infantil.	Sociedade civil em parcerias com o estado e municípios. P.200	Todos os 12 psicólogos trabalham em equipe multidisciplinar (reunião semanal da equipe, p. 202).	Deficiência intelectual.
7	A doença do Tom Cruise: uma experiência de estágio em intervenção psicoeducacional.	O objetivo do estágio "atendimento a crianças com problemas no processo de escolarização" p.357.	Não explicita se é ensino comum ou especial, subentende-se que é escola de ensino comum. Escola e serviço-escola da universidade. "visitas periódicas à escola, análise do material escolar e intervenções junto à escola, com a professora ..." p.358	Ambs. Escola, pais e o aprendiz.	Relato de práticas profissionais, estágio. Não citam quantos.	Fundamental I - 3ª série.	Não identificado.	O relato é de 3 psicólogos, mas não explicitam a atividade de cada um.	"Queixa escolar de que não sabia ler e escrever" p.357. "Doença do Tom Cruise" p.357.
8	Diferença: condição básica para a constituição do sujeito.	Como não está explícito no texto, subentende-se que o objetivo seja "tentativa de compreender os processos subjetivos para o aprendizado e buscar alternativas para a inclusão de crianças no processo educacional". p.379	Ensino comum: Escola.	Apenas com as crianças, a princípio 4, mas em especial focou em uma. Apesar de falar com pais, professora, diretora e coordenadora, foram descritas ações apenas com as crianças.	Estudo de caso. P.379	Não específica, subentende-se que são crianças de 1º ano, uma vez que nos resultados foi dito que o aluno foi aprovado para o 2º ano.	Instituição pública p.379, 381.	Descreve ações de dois psicólogos junto às crianças.	Problemas de aprendizagem na leitura e na escrita. P.381

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Referência	Título	Objetivo da publicação	Local da atuação profissional	Público alvo da atuação profissional	Tipo da publicação	Etapa da educação básica	Instituição pública ou privada	Atuação dos psicólogos é sozinho ou em equipe multidisciplinar?	Nomenclatura usada para se referir à NEE.
9	Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão.	"Verificar a forma como tem sido desenvolvida a avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização bem como analisar a contribuição dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural nesse processo." p.323. E objetivo das entrevistas com psicólogos: p.329 "verificar a forma como os profissionais realizam a avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização".	Ensino comum e especial. P.329 Escolas e núcleo regional de estágio.	Não explicita, subentende-se que é com ambos. Fica subentendido que é com: aluno, professor e pais; com base nas respostas dos entrevistados sobre os instrumentos utilizados.	Entrevistas com 12 psicólogos.	Não explicita. Deduz-se que a maioria é do fundamental, pois tem entrevista com rede municipal e no núcleo regional.	Instituições públicas e privadas. P.329	Não identificado.	Dificuldades no processo de escolarização.
10	Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente.	Objetivo das intervenções foi circular a responsabilidade do "problema" entre os membros que participaram dos encontros. P.171. / "O objetivo foi de ressignificar o comportamento "desviante" do aluno na escola, ressaltando suas potencialidades e possibilidades, assim como de ampliar a visão de "indivíduo dotado de problemas", criando junto com professores, alunos e famílias um novo significado ao termo "dificuldade de aprendizagem"". p.172.	Não explicita se é ensino comum ou especial, subentende-se ensino comum. Escola.	Ambos. "Trabalho junto às famílias e professores dos alunos apontados com dificuldade" p.172. E descreve também atuações com a criança.	Relato de experiência profissional de 1 psicóloga.	Fundamental I - 1 aluno da 1ª série. Fundamental II - 1 aluna de 6ª série.	Instituição pública.	Uma psicóloga, mas relata uma parte do trabalho junto à orientação pedagógica.	Hiperatividade e déficit de atenção. "Alunos problema" ou "com dificuldade de aprendizagem" p. 171.
11	Estudo exploratório sobre a atuação dos psicólogos escolares que trabalham com populações especiais em Mato Grosso do Sul.	"Realizar um levantamento das características dos psicólogos que trabalham com populações especiais no Mato Grosso do Sul." p.71. / "Realizar um levantamento exploratório no estado de Mato Grosso do Sul sobre as atividades dos psicólogos que trabalhavam em instituições para excepcionais". p.73.	Ensino especial. Instituições especializadas no atendimento a excepcionais. P.73. Instituições filantrópicas como APAES e Pestalozzes p. 73.	Ambos. Atendimento a "populações especiais", "excepcionais" e as atividades envolvem também pais e professores.	Entrevista com 51 psicólogos sobre suas atividades em instituições para excepcionais.	Não citou nível de ensino, etapa ou série escolar, mas era de instituições especializadas no atendimento a excepcionais, então subentende-se fundamental. P.73	Instituições públicas e/ou privadas. P.73	Não identificado.	"Excepcional"

Referência	K	L	M	N	O	P
	Demandas, quem solicita o serviço de psicologia?	Embasamento teórico da atuação profissional	Perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional	Concepção de Educação Inclusiva	Políticas públicas educacionais	Ação profissional desenvolvida, prática profissional ou intervenção.
1	Não identificado.	Não identificado.	Não identificado.	"Inclusão escolar é um processo social complexo que envolve os diferentes agentes educacionais, inclusive o profissional da área da Psicologia, o qual pode contribuir com o trabalho conjunto entre os diferentes agentes educacionais, como o professor de sala de aula, da Educação Especial e os pais" p. 165	Citou que "essa atuação foi uma forma de operacionalizar os achados descritos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva" (2008). P. 171	Ação profissional. As autoras desenvolveram uma ação profissional que integrou o trabalho das pesquisadoras e dos agentes educacionais, visando melhorar o desempenho em leitura e escrita de alunos com TEA e D.I. Alicerçadas por seus trabalhos anteriores, capacitaram pais e professores a aplicarem atividades de ensino de leitura e escrita com estes estudantes. Denominada por elas como um programa de ensino, a ação profissional contou com "o planejamento das intervenções, a capacitação com os agentes, aplicação das intervenções e supervisão pelo psicólogo, pós-teste e follow-up" p. 163. É possível identificar nesta publicação uma forma de ação profissional da psicologia, da mesma forma como compreendida pela TS, ou seja, uma ação profissional desenvolvida de forma abrangente, como um processo, que envolveu várias esferas da vida social. integrou instituição e sociedade, favoreceu a emergência dos sujeitos, provocou o diálogo, ao mesmo tempo em que gerou novos sentidos subjetivos nos estudantes com TEA e D.I., por meio de uma prática de ensino de leitura e escrita.
2	Apresentaram a proposta de estágio para a equipe docente e então uma professora apresentou como demanda três crianças, afirmando que elas apresentavam dificuldades de aprendizagem referentes à apropriação da escrita. P. 212	Histórico-cultural. Concepção crítica em psicologia escolar e educacional. Citam Vygotsky na intervenção com a criança p. 212. Citam Psicologia Histórico-cultural na intervenção com professora p. 212	Práticas críticas correspondente a concepções críticas. P. 212	Não identificado.	Não identificado.	Práticas. A prática profissional relacionada envolve o processo avaliativo e interventivo, realizados por duas estagiárias de psicologia, junto à três crianças, suas famílias e escola. Não foi classificada como "ação profissional" porque, apesar de envolver diversos agentes educacionais, percebeu-se como algo mais imediato na conclusão da "superação" das dificuldades, conforme apontado na coluna "efeitos na aprendizagem formal".
3	Demandas: comportamentais, acadêmicas e de manejo familiar: chegam aos psicólogos escolares, pelos professores. p. 438 "A principal demanda oriunda da inclusão, direcionada pelos professores às psicólogas escolares, referiu-se ao manejo comportamental dos alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula", também foram citadas as demandas acadêmica e de manejo familiar p. 433	Não identificado.	Citam as críticas ao modelo TEA e AHSD matriculado no ensino comum. "efeitativa do direito à educação das pessoas público-alvo da Ed. Especial na sala comum da escola regular" p. 427. Ed. inclusiva apenas como o público da ed. especial matriculado no regular.	Forma dominante, apenas referente ao público com D.I., TEA e AHSD matriculado no ensino comum. "efeitativa do direito à educação das pessoas público-alvo da Ed. Especial na sala comum da escola regular" p. 427. Ed. inclusiva apenas como o público da ed. especial matriculado no regular.	Não identificado.	Ação profissional. Atuação "junto a professores frente à Educação Inclusiva", por meio de escola, orientação individual e/ou grupal, intervenções em sala de aula e projetos, p. 434 e 438. Promoveu os professores como sujeitos, conforme coluna "Resultados".
4	Prioritariamente as escolas, mas pode ser solicitado por outros agentes (conselho tutelar e sec. saúde). Principalmente pedidos de avaliação psicológica. Há demandas de cunho coletivo ou institucional, trabalho com a turma. "Parte significativa dos psicólogos declarou trabalhar especificamente com a educação especial ou inclusão escolar, indicando como demandas a inserção e acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com nee, formação de classes especiais e seleção de prof. especializados. p. 606. "A demanda dos educadores aos psicólogos em grande parte representa essa cumplicidade ideológica, ainda fortemente presente no campo educacional" p. 605.	Diversidade de linhas teóricas. Entre os entrevistados foi identificada "grande diversidade de linhas teóricas que embasa a atuação desses profissionais" p. 604. E no discurso de alguns uma concepção ancorada na constituição histórico-cultural dos fenômenos humanos. P. 605.	A seleção dos participantes foi baseada naqueles que realizavam práticas críticas. "De modo geral, os entrevistados revelaram elementos que configuram uma concepção crítica de psicologia e psicologia educacional" p. 604.	No discurso de alguns psicólogos "educação para todos", com ênfase na qualidade da educação como meio para o desenvolvimento e socialização, inclusive dos alunos com nee. P. 607. Alunos com deficiência para aprender e se desenvolver. educacional" p. 604.	Citam que faltam políticas públicas e que os serviços estão sujeitos às mudanças de gestão.	Ação profissional. Quanto à educação inclusiva, apontaram a necessidade de envolver toda a comunidade escolar nesse processo, defendeu-se a leitura institucional das queixas escolares, evitando transferir-las à saúde e educação especial p. 608. O foco da atuação se dá no âmbito institucional, no processo de escolarização, mas não exclui ações mais individualizadas. p. 606. As autoras denominam de "modalidades de atuação", "parte significativa dos psicólogos declarou trabalhar especificamente com Educação Especial ou inclusão escolar" p. 606. "Foco de intervenção no processo de escolarização e nas relações que compõem o contexto escolar, com grande diversidade de estratégias de atuação e público-alvo amplo, em oposição ao atendimento clínico tradicional centrado no aluno e/ou família e na realização de diagnósticos e aplicação de testes" concepção sobre a atuação do psicólogo como mediador entre os participantes do processo educacional, participação na formação dos educadores e críticas à medicalização da educação. p. 608. Promoveu o caráter dialógico e não diretivo dos psicólogos.

Referência	K	L	M	N	O	P
	Demanda, quem solicita o serviço de psicologia?	Embasamento teórico da atuação profissional	Perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional	Concepção de Educação Inclusiva	Políticas públicas educacionais	Ação profissional desenvolvida, prática profissional ou intervenção.
5 ROSA, 2011.	Não identificado.	Histórico-cultural, "como referência os aportes do materialismo histórico dialético e as contribuições da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica". p.144.	Cita o movimento de crítica às concepções organicistas e com práticas adaptacionistas e medicalizantes do processo de escolarização. Abordagens críticas em psicologia, que se pautam no materialismo histórico dialético. P. 144.	Não identificado.	"Investir em intervenções pedagógicas e psicológicas pode ser mais eficaz e mais econômico para o Estado do que as atuais políticas de atenção pautadas em especialistas para diagnóstico e o uso de medicamentos como a principal forma de intervenção." p. 149	Práticas: Processo de intervenção junto à criança, família e professora. No caso do estudante com TDAH ele não apresentava dificuldade de aprendizagem, mas optaram pela intervenção porque atrapalhava a aprendizagem dos outros e porque ele pedia ajuda p. 147. Com base na sua concepção teórica, Rosa (2011) compreende que uma "intervenção adequada deve ter como foco não somente a criança em si - o indivíduo -, mas também as relações interpessoais da criança, suas atividades, os processos de escolarização e o meio histórico-cultural no qual ela está inserida" (p. 149).
6 MATTOS; NUERNBERG, 2010.	Não identificado.	Diversidade, "a teoria sistêmica e a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotski foram os mais citados. Os entrevistados relataram agregar diversas teorias à sua prática. Foram também mencionadas a abordagem cognitiva, a comportamental, a psicanálise, a psicodinâmica, a teoria da gestalt, a teoria humanista e a psicobiologia." p.206.	Não identificado.	Não identificado.	Relação direta entre o trabalho e as políticas públicas de inclusão. Questionam a inclusão total. No estado a política estadual ainda prevê instituições especializadas (2010).	Intervenções. "... sendo o foco principal de atuação centrada no aluno com queixa escolar e/ou com suspeita de deficiência intelectual", poucos psicólogos fazem formação continuada, o que aponta necessidade de rever o objeto de intervenção do psicólogo, tendo em vista as políticas públicas de inclusão. (p.197). Os autores evidenciam que a atuação dos psicólogos entrevistados se refere a "uma atuação mais voltada à área educacional" p.204.
7 BARBOSA; SILVA JUNIOR; MURAKAMI, 2009.	A mãe foi encaminhada por uma fonoaudióloga do serviço municipal de saúde, para o serviço-escola da universidade. P.357	Autores da Psicologia Escolar e Educacional, p.357 fundamentação teórico-metodológica: contribuições de Patto (1984, 1996), Argelucci e cols. (2004), Freller (1997a, 1997b), Machado e Souza (1997) e Souza (1996).	Não cita explicitamente, mas referencia autores dessa perspectiva e informa buscar "intervir de forma diversa do molde tradicional" p.357.	Não identificado.	Não identificado.	Ação profissional. Atuação psicológica: atendimento psicoeducacional e não o tipicamente clínico. P.357. Avaliação psicoeducacional e intervenção sim ultaneamente. P.358. Refleir junto a todos sobre a queixa: acolhimento, visita à escola, convite a professores, pais e criança; intervenção com fonoaudióloga. Foco da ação foi desmitificar Tom, desrotular o seu não saber e levar a todos os envolvidos um novo olhar sobre Tom, sobre o que ele sabia, do que era capaz. A partir da ação do psicólogo o estudante foi restituído da sua condição de aprendiz e ele passou a fazer tentativas e posicionar-se diante da aprendizagem.
8 CUPOLLILLO; FREITAS, 2007.	Escola conveniada solicitou avaliação para crianças com problemas de aprendizagem na leitura e na escrita, inicialmente referidos com déficit de atenção ou hiperatividade. P. 381	Histórico-cultural. Contudo as autoras mencionaram apenas a Teoria da Subjetividade baseada na Epistemologia Qualitativa. P.379 e 383, que é fundamentada na Histórico-cultural.	Não identificado.	Não identificado.	Não identificado.	Ação profissional. Descreve um processo de avaliação de uma criança e descreve o processo de intervenção com 4 crianças, incluindo aquela avaliada, sob a qual recaí o enfoque da descrição. O processo avaliativo e o atendimento p.381 e 383 tinham como foco identificar o potencial da criança p a aprendizagem, ênfase no potencial. Tipo de avaliação assistida, como proposto por Vigotsky. Não é uma atuação diretiva, considera o posicionamento dos estudantes.

Legenda:

Ação profissional

Prática profissional

Intervenção profissional

Referência	K	L	M	N	O	P
	Demanda, quem solicita o serviço de psicologia?	Embasamento teórico da atuação profissional	Perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional	Concepção de Educação Inclusiva	Políticas públicas educacionais	Ação profissional desenvolvida, prática profissional ou intervenção.
9	Não identificado.	<p>Não há clareza. O referencial da publicação é a Histórico-cultural. p.324. Mas quanto ao referencial da ação profissional "não se pode afirmar que estes [entrevistados] tenham clareza quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, utilizados em seu trabalho" p.331. Os autores mais citados são da psicologia russa, escola de Vigotski, mas o uso de estratégias e instrumentos para a avaliação não correspondem a essa vertente teórica p. 336.</p>	<p>Não explicitado, mas cita autores dessa perspectiva e coaduna com críticas ao modelo tradicional e individualizante de atuação. P.327.</p>	Não identificado.	Não identificado.	<p>Práticas. A atuação profissional analisada por essa publicação pautou-se exclusivamente na prática de avaliação psicológica na escola, assim não abordou a ação profissional como um todo, mas apenas essa atuação específica.</p>
10	Não identificado.	<p>Psicologia Histórico-cultural e paradigma sistêmico. P.172</p>	Não identificado.	Não identificado.	Não identificado.	<p>Ação profissional. Trabalhou junto às famílias e professores dos alunos aportados com dificuldade, p. 172. Atendimentos visaram criar na escola a visão de complexidade e instabilidade de qualquer tipo de problema, salientando também a intersubjetividade e papel que a própria escola e as famílias exercem na manutenção da dificuldade p.174. Os encontros com família, escola e criança, as observações em sala e junto com a orientadora pedagógica mediarão a elaboração dos planos de aula, orientação e alteração de professora p.175. Entrevista e encontros com a família, até aumentar o rendimento escolar, depois encaminhou para terapia familiar fora da escola.</p>
11	Não identificado.	<p>O referencial teórico dos entrevistados: indica que "predominaram as abordagens 'Humanista' (29,4%) e 'Psicanalítica' (25,4%). A abordagem 'Comportamental' ocupou o último lugar (7,8%)", sem apresentar as demais. P.75.</p>	Não identificado.	<p>Não identificado. Foram entrevistados apenas psicólogos que atuam no ensino especial. A amostra foi colhida em 1993 (p.73), portanto mais de vinte anos antes da perspectiva inclusiva no Brasil.</p>	Não identificado.	<p>Intervenção. Consideram como Psicologia Escolar p.77, mas o modelo de atuação dos entrevistados corresponde ao modelo clínico (práticas individuais e remediações), apesar deles apontarem o modelo educacional ou o combinado como mais apropriado p.81. Atuação principal dos entrevistados é o atendimento a pessoas excepcionais p.75. Atividades gerais: 96% orientação e aconselhamento de pais; 88,2% avaliação psicopedagógica; 84% orientação psicoeducacional; 72% orientação sexual... p.76. Atividades específicas: 98% consulta ao professor sobre o aluno, 92% consulta ao prontuário do aluno, 80% registro do trabalho realizado, 78% observação em sala de aula, ... (interessantes) p.77.</p>

Referência	Q.	R	S	T	U
	Resultados ou principais achados da publicação	Efeitos na aprendizagem formal	Efeitos na socialização	Práticas desenvolvidas e instrumentos utilizados	Indicações para a atuação do psicólogo
1	<p>As autoras concluem que a atuação do psicólogo contribuiu com a inclusão dos estudantes com D.I. e TEA abrangidos pela pesquisa. Favoreceu o processo de ensino de leitura e escrita aos estudantes", gerou ocasião para aprendizagem ainda que introdutória, de repertórios complexos, com estudantes com D.I e TEA e, por outro lado, contribuiu com a discussão sobre a inclusão escolar ...". P.171: "Os dados mostram uma forma de atuação do psicólogo no âmbito educacional que favorece a aprendizagem dos estudantes com TEA e D.I., a partir do envolvimento de diferentes agentes educacionais. ... Concluem ainda, com base no comparativo entre grupo experimental e controle, que esta atuação favoreceu o processo de ensino de leitura e escrita e a discussão sobre inclusão. Mostrou a importância dos serviços de diferentes agentes educacionais. O papel do psicólogo-pesquisador foi fundamental para contribuir com o processo inclusivo dos alunos com TEA e D.I.</p>	<p>As intervenções aplicadas por pais e professores (a partir da capacitação feita pelo psicólogo e na presença deste) favoreceu o processo de ensino das tarefas de leitura e escrita. P.171.</p>		<p>Planejamento das intervenções; elaboração do programa de ensino; capacitação dos pais e professores; aplicação das atividades de ensino; supervisão pelo psicólogo; pós teste; follow up - acompanhamento do psicólogo-pesquisador. Um programa de ensino detalhado, que focou especialmente na capacitação de pais e professores para que estes aplicassem atividades de ensino de leitura e escrita em estudantes com TEA e D.I., em seus "ambientes naturais" (sala de aula, sala de Educação Especial ou residência), com o acompanhamento do psicólogo-pesquisador em cada etapa.</p>	<p>As autoras destacam que "foi possível identificar uma forma de atuação inclusiva" p.171 do psicólogo, quando este atuou "como apoio e suporte às intervenções aplicadas pelos professores (de sala de aula e da Educação Especial) e pais, enquanto promotores do ensino de leitura e escrita com estudantes TEA e D.I." p. 170. E ainda, "o papel do psicólogo-pesquisador foi fundamental para contribuir com o processo inclusivo dos estudantes com D.I e TEA" p.171</p>
2	<p>Do final das intervenções "as três crianças superaram as dificuldades de aprendizagem relacionadas à apropriação da escrita" p.213. "Os familiares tornaram-se mais participativos" e "a instituição de ensino passou a oferecer espaços de participação e atuação legítima da comunidade na escola" p.213. "Rompeu-se portanto, com as explicações para o fracasso escolar circunscritas à patologização e psicologização dos processos de aprendizagem, à culpabilização das condições socioeconômicas da família e ao suposto caráter violento das comunidades" p. 213.</p>	<p>A autora indica nos resultados, mas apesar de citar que as crianças superaram as dificuldades, apresentou argumentos que podem ser questionados: crianças de 1ºano com queixas de apropriação da escrita, é o primeiro contato delas com a alfabetização formal, tão cedo pra dizer que é uma queixa, será que isso não faz parte do processo de alfabetização e aprendizagem delas?</p>	<p>Citou efeitos na relação família-escola.</p>	<p>Na etapa de avaliação foram realizadas: com as famílias, visitas domiciliares; na escola, encontros com a professora e observações em sala de aula; e, com as crianças, atividades lúdicas. A intervenção também envolveu os três segmentos: na escola realizaram-se reuniões semanais com a professora, para apresentar os fundamentos teóricos da proposta, auxiliar no planejamento de ações pedagógicas, na sua aplicação e análise de resultados, assim como acompanhou-se as atividades em sala; ainda na escola buscou-se a "reconfiguração das reuniões de pais". A intervenção com as famílias se deu por meio de visitas domiciliares quinzenais e com as crianças, de maneira lúdica realizou-se intervenções individuais semanais. p.212-213. Envolve vários segmentos da vida social do estudante no processo de avaliação e intervenção, desenvolvidos de forma processual e não pontual.</p>	<p>A conclusão é voltada à valorização da experiência de estágio. A experiência relatada como um caminho para "atuações críticas nos espaços de formação do/a psicólogo/a escolar e educacional". "Promover às esgarias a vivência de práticas..." p.213</p>
3	<p>"Resultados que as psicólogas escolares observam em sua atuação junto aos professores frente à Educação Inclusiva": todas apontam benefícios quanto "à evolução do aluno público-alvo da Educação Especial; à compreensão e sensibilização do professor em relação à especificidade do aluno; à maior utilização de estratégias, como adaptação de provas e atividades; à segurança e a autonomia do professor no desenvolvimento de atividades junto ao aluno; à diminuição das demandas no decorrer do ano letivo; e aos feedbacks positivos recebidos pelos professores". p.437. Os resultados da atuação do psicólogo escolar se referem à evolução do aluno, mudanças de atitude dos professores e diminuição de demandas direcionadas à psicologia escolar. p.438.</p>	<p>Não citam de maneira explícita. Pode-se inferir a partir do resultado de "evolução do aluno", atitude dos professores e diminuição da demanda</p>	<p>Não citam de maneira explícita. Pode-se inferir a partir do resultado de "sensibilização do professor em relação especificidade do aluno" e "diminuição das demandas no decorrer do ano letivo".</p>	<p>Relatam atividades de escuta, orientação individual e/ou grupal, intervenções em sala de aula e projetos, estes baseados em uma perspectiva preventiva e voltados à formação de professores p. 434-436. Consideram que as práticas profissionais dos psicólogos tiveram cunho resolutivo e também preventivo.</p>	<p>Nessa pesquisa consideram os "professores como público-alvo de atuação do psicólogo escolar". P.429. Essa atuação é considerada uma forma tradicional de atuação, mas ainda pouco focalizada pelas pesquisas. p.438.</p>
4	<p>Na área da educação especial e inclusiva: criação de centros de apoio à inclusão p.606. Preocupação com o rigor para encaminhar os alunos aos AEE e esforço para reduzir o número destes encaminhamentos. "críticas à homogeneização e padronização presentes no contexto escolar", revelando a dimensão segregadora da escola. p.606. Parte significativa dos psicólogos declarou trabalhar especificamente com a educação especial ou inclusão escolar, indicando como demandas a inserção e acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com nee, formação de classes especiais e seleção de professores especializados. p.606. Classificam as equipes da Educação Inclusiva em três grupos: 1) junto à educação especial; 2) apoio e intermediação aos professores da educação especial e do regular; 3) apoio apenas à professora do regular.</p>	<p>Não identificado.</p>	<p>Não identificado.</p>	<p>Reflexão conjunta com professores sobre produção da queixa escolar p.606. Projetos junto à família, professores. Trabalho com professora auxiliar na produção de novos sentidos para a ação docente e potencializá-la. P.606 trabalho com a turma, especificamente com educação especial ou inclusão escolar. Atendimento individual ou em grupo. P.607 Souza em sua discussão aponta a centralidade do educador no processo de avaliação e aprendizagem do aluno, cabe aos psicólogos e a outros "especialistas" de apoio à inclusão, ajudar a pensar e somar conhecimento (ao contrário de "como se sem o especialista a criança não aprendesse ou o professor não fosse capaz de ensinar".)</p>	<p>Enfatizam a importância da relação teoria-prática para construção de novas práticas. p.608.</p>

Referência	Q.	R	S	T	U
	Resultados ou principais achados da publicação	Efeitos na aprendizagem formal	Efeitos na socialização	Práticas desenvolvidas e instrumentos utilizados	Indicações para a atuação do psicólogo
5 ROSA, 2011.	"Os resultados da pesquisa realizada indicam que é possível superar as referidas dificuldades e que, para tanto, se faz necessário possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e das capacidades de planejamento, controle e avaliação, o que somente é possível se forem mobilizados os interesses do sujeito" p. 149. Professora apontava que a agitação do menino não atrapalhava mais os colegas, nem o andamento das aulas. O menino começou a perceber o próprio comportamento. A família afirmou que era possível mudar. P. 148. Menina: desempenho escolar melhorou, organização, em sala mais concentrada e participativa. Intervenção adequada deve ter como foco não só a criança, mas as relações interpessoais da criança, suas atividades, os processos de escolarização e o meio histórico-cultural no qual ela está inserida. P.149.	Concebe-se que tal prática contribui, de forma mediada, para o processo de emancipação intelectual, cognitiva, social e cultural dos sujeitos, p.149.	Concebe-se que tal prática contribui, de forma mediada, para o processo de emancipação intelectual, cognitiva, social e cultural dos sujeitos, p.149.	Entrevistas; observações no contexto escolar e familiar; elaboração do plano de ação junto com os envolvidos; discussão com os pais e professoras; atividades com as crianças. p.148	Não identificado.
6 MATTOS; NUERNBERG, 2010.	Ainda persiste como referência para a intervenção do psicólogo, o modelo clínico-terapêutico, mas já há uma transição para o modelo institucional e já se consolidou a crítica à psicologização p.210. Sobreposição das 3 formas de intervenção que historicamente definiram a atuação do psicólogo nessa área: segregação, integração e inclusão. Principal foco de atuação centrada no aluno com queixa escolar e/ou suspeita de DI. Permanência de práticas tradicionais: avaliação (influência do modelo tradicional).	Não identificado.	Não identificado.	São diversas as atividades desenvolvidas por cada psicólogo, sendo que as principais são: orientação/educação de pessoas com Deficiência intelectual e mediação familiar, realizadas por 92% dos entrevistados. Avaliação psicológica, orientação/educação sexual e intervenções com a equipe técnica, feitas por 83% dos psicólogos. Seguida da assistência psicológica com alunos, citada por 75% dos participantes. p.202. Os instrumentos utilizados pelos psicólogos para desenvolver suas atividades são: p. 205 entrevistas; em 100% dos casos, seguidos de manuais de diagnóstico, como DSM e CID, recursos audiovisuais, jogos, brinquedos, materiais psicopedagógicos e observação sistemática. Os 1 testes psicológicos e grupos de reflexão também são citados entre os instrumentos utilizados na atuação do psicólogo.	Indicam avaliação no modelo da CIF e recomendam o uso de "estratégias de intervenção" institucional, com recursos de atividades em grupo, valorização do saber dos educadores. Estes autores destacam que "mais importante do que as estratégias utilizadas, é a postura do psicólogo", que deve "propor a responsabilização progressiva dos professores pela educação de todos os alunos, independente de sua condição".
7 BARBOSA; SILVA JUNIOR; MURAKAMI, 2009.	Antes o aluno "copiava" as palavras do quadro sem entender e entregava provas em branco; depois denotou o aprendizado ao fazer tentativa de escrita de palavras, mesmo com erros. "Ele tinha sido restituído de sua condição de aprendiz" p.358.	A professora relatou tentativa de escrita da criança, que antes entregava em branco. P. 358	Não identificado.	Visitas periódicas à escola, análise do material escolar, intervenções junto à escola, à professora, integração da mãe no grupo de pais, integração da criança no grupo de crianças. p.359 Construção de alfabeto móvel com a criança. Orientações quinzenais à professora sobre atividades a desenvolver com a criança. Oficinas realizadas com as crianças. Oficinas realizadas com os pais. Ciclo de palestras com todos os professores da escola. p.358.	Relatam que o trabalho se diferencia das formas tradicionais. P.357-8.
8 CUPOLLILLO; FREITAS, 2007.	"O discurso explícito da inclusão esconde as formas sutis de diferenças" se destacam formas de Melhoras e retrocessos na criança, exclusão que acontecem na educação p.388. Melhoras e retrocessos na criança, mas não perceberam mudança na postura da escola.	Melhoras e retrocessos na criança, mas não perceberam mudança na postura da escola.p.388	Não identificado.	Encontros individuais e coletivos na escola. 6 encontros semanais. Conversa com pais, coordenadora, diretora, e professora. Análise dos protocolos de avaliação do ano anterior. Observação em sala de aula. Avaliação Assistida. P. 381, 382.	Não identificado.

Referência	Q	R	S	T	U
	Resultados ou principais achados da publicação	Efeitos na aprendizagem formal	Efeitos na socialização	Práticas desenvolvidas e instrumentos utilizados	Indicações para a atuação do psicólogo
9	<p>O questionamento relativo às causas das dificuldades de aprendizagem revelou que ainda está presente na amostra pesquisada o viés psicologizante, visto que os entrevistados "pouco levam em consideração os determinantes histórico-sociais que produzem o fracasso escolar" (p.332).</p> <p>E os encaminhamentos realizados pela avaliação psicológica são, em sua maioria para a área da saúde, "o que reforça a concepção de que as dificuldades encontram-se na própria criança" (p.336). Conclui-se que são necessários processos de avaliação que analisem o potencial dos sujeitos, considerando o que se encontra na zona de desenvolvimento próximo. P. 323</p> <p>FACCI et al. 2007.</p>	Não identificado.	Não identificado.	Os entrevistados usaram combinação de diversos instrumentos para lidar com as queixas, em primeiro lugar utilizam-se de entrevista com pais e anamnese, seguido de observação do aluno na escola e análise do desempenho por meio de materiais produzidos pelos alunos. As autoras apontam que, neste grupo, a visão psicométrica não predomina, dado diferente de outras pesquisas citadas pelas autoras. p.332	As autoras apontam que, neste grupo, a visão psicométrica não predomina, dado diferente de outras pesquisas citadas pelas autoras. p.332 Os testes psicológicos não são o principal instrumento entre os entrevistados, o que representa um avanço para a Psicologia Escolar-educacional. P.323 Os entrevistados buscam outro procedimentos para além dos testes. P.332.
10	<p>No caso analisado, de V.: necessidade de mudar o sistema da sala de aula e reenquadrar o problema, dando novo significado. A agitação de V. No caso de C.: necessidade de estabelecer com a família uma ação colaborativa. "O artigo possibilita aos especialistas em educação novas maneiras de intervir nas escolas sem estigmatizar ou rotular o aluno." p. 171.</p> <p>ANDRADA, 2003.</p>	Relatou melhora no rendimento escolar.	Não identificado.	Leitura dos "encaminhamentos" feitos pela direção, orientadoras e professoras; conversa com equipe pedagógica e professores; encaminhamento na sala de aula professor como mediador da mudança; contato com a criança junto da família ou da professora; observação das interações em sala; contato com as famílias, orientação da professora. p.174, 175.	Não identificado.
11	<p>Poucos psicólogos engajados no campo da excepcionalidade (p.80). A ênfase na área clínica pelos cursos de formação em Psicologia talvez esteja cobrindo os profissionais a realizarem atividades relacionadas ao ensino de excepcionais, como Planejamento e Avaliação de Currículos e a Organização e Composição de classes. P. 80; parece que a participação dos psicólogos com populações especiais restringe-se à observação, avaliação e encaminhamento.</p> <p>MENDOZA, 1997.</p>	Não identificado.	Não identificado.	P.76 : Atividades gerais: 96% orientação e aconselhamento de pais; 88,2% avaliação psicopedagógica; 84% orientação psicoeducacional; 72% orientação sexual. Atividades específicas p.77: 98% consulta ao professor sobre o aluno, 92% consulta ao prontuário do aluno, 80% registro do trabalho realizado, 78% observação em sala de aula, entre outras.	Não identificado.

Referência	V	W	X	Y	Z	AA
	Pontos positivos (apontados pela publicação)	Pontos negativos (apontados pela publicação)	Desafios à atuação do psicólogo	Formas tradicionais ou emergentes de atuação do psicólogo, segundo Mitjans Martínez (2009, 2010)	Cidade, Estado, Região	Período de realização da pesquisa.
1	A ação profissional desenvolvida pelo psicólogo-pesquisador promoveu o processo de ensino das tarefas de leitura e escrita, favoreceu a aprendizagem dos estudantes com TEA e D.I. e contribuiu para a elevação da inclusão escolar. Assim como o comparativo entre os grupos controle e experimental "denota a importância dos serviços dos diferentes agentes educacionais como uma proposta de elevação do processo de inclusão escolar, a partir do sistema de suporte/apoio, em prol da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos para todos os estudantes" p.171	Não identificado.	Não identificado.	Formas emergentes "h) facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas" e "e) coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos". Conforme descrito a ação profissional foi desenvolvida de maneira abrangente e processual. A capacitação realizada com pais e professores do ensino comum e especial favoreceu a participação de diversos agentes envolvidos com o estudante. Pode ser considerada como forma de atuação emergente, descrita por Mijáns Martínez como oficinas e projetos. O feedback constante, acompanhamento p.164. Discussão teórica junto aos professores como "tradicional", citam como inovador o que fizeram de sistematização e acompanhamento, feedback constante, fornecer modelos adequados de atuação.	Não identificado.	Não identificado.
2	A experiência relatada como um caminho para "atuações críticas nos espaços de formação do/a psicólogo/a escolar e educacional". "Promover às estagiárias a vivência de práticas..." p.213	Não identificado.	Não identificado.	Forma tradicional "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares". O psicólogo não é integrante da equipe escolar. Percebe-se uma atuação processual e não pontual.	Não identificado.	Abril 2015 a Fevereiro 2016. (10 meses).
3	Todas as psicólogas (10) identificaram benefícios na atuação junto aos professores p.437,438.	Não identificado.	Poucas pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar junto aos professores.	Forma tradicional coexiste com emergente, tradicional "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares", e emergente "h) facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas". As autoras revelam que a atuação junto aos professores é considerada uma forma tradicional de atuação da psicologia, mas ainda pouco focalizada pelas pesquisas p.430, 438. Citou Mijáns Martínez 2010, p.429, para falar sobre formas de atuação tradicionais e emergentes. Também citou Mijáns Martínez p.435 ao falar que a orientação voltada ao professor é atribuição do psic. esc. Também ao falar que realiza trabalhos coletivos e com enfoque preventivo é atribuição do psic. esc. p.437	Teresina - Piauí. P.431	Por 2 meses. P.431.
4	As práticas consideradas por eles como bem sucedidas: centro de apoio à inclusão; transferência de 90% dos alunos de classe especial para o ensino comum; ações de combate à violência na escola; inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho; conquistaram junto à secretaria de educação a mudança de foco do atendimento individual para uma atuação institucional. p.607.	Casos de deficiências que são considerados cristalizados e um curso de alfabetização que não acarretou mudanças em sala. p.607-8. Reflexão sobre medicalização. Na escola não sabem lidar com as diferenças e práticas pedagógicas se voltam apenas aos 'normais' p.606-77. Dimensão segregadora p.607.	Entre os desafios elencados, apontam como "desafio a reversão das tendências de encaminhar alunos para salas especiais após avaliação psicológica e a transformar problemas educacionais em questões médicas" p.608 Medicalização e patologização. Pouca autonomia de psicólogos. Necessidade de Formação continuada, assessorias e cursos p.608.	Formas emergentes "a) diagnóstico e intervenção em nível institucional, especialmente o que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo" e "h) facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas". Não citam Mijáns Martínez, mas citam a conquista de mudança no foco individual para o institucional e o esforço uma mudança de uma visão tradicional. P. 607.	São Paulo, estado.	2006 a 2010 p. 602. Apesar da publicação ser de 2016 as entrevistas são de 2006-2010, ou seja, ainda no início da implantação da Política Nacional Inclusiva.

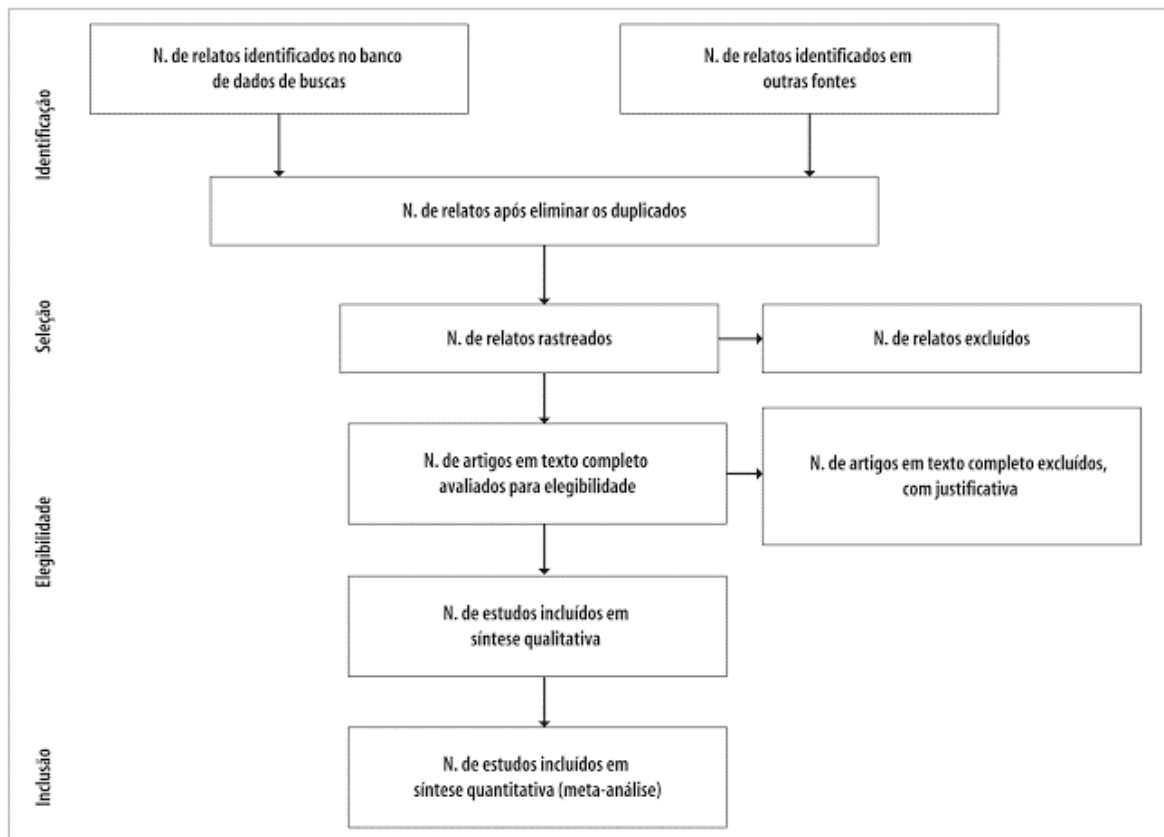
Referência	V	W	X	Y	Z	AA
	Pontos positivos (apontados pela publicação)	Pontos negativos (apontados pela publicação)	Desafios à atuação do psicólogo	Formas tradicionais ou emergentes de atuação do psicólogo, segundo Mitjans Martínez (2009, 2010)	Cidade, Estado, Região	Período de realização da pesquisa.
5	Mudanças ocorreram e os sujeitos envolvidos passaram a acreditar na possibilidade de superar as dificuldades anteriormente entendidas como naturais e definitivas.	Dificuldade; persistência para superar a tendência à repetição dos modos de ser e operar. p.148.	Não identificado.	Formas tradicionais "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares" e "b) orientação a alunos e pais".	Não identificado.	Pesquisa-intervenção realizada em 2003.
6	Não identificado.	Semelhantes aos desafios à atuação do psicólogo.	"Desafios": atendimento às famílias, aceitação e superproteção, minimizar preconceitos, ... Lacunas: o estudo aponta falhas na formação do psicólogo p205-6. Obstáculos ao exercício profissional: p206. Estrutura física, falta de apoio a pesquisas, vínculo com a instituição e suporte da instituição.	Formas tradicionais "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares" e "b) orientação a alunos e pais". mas ainda com poucas mudanças ou atualizações, porque ainda persiste o modelo clínico-terapêutico, mesmo com uma transição para o modelo institucional. Citam Mijans Martínez, 2005: Grupos focais, dinâmicas de grupo, debate de troca de experiências.	Florianópolis - SC.	Abr a Dez/2008 (p.200)
7	A professora relatou tentativa de escrita da criança, que antes entregava em branco. P. 358 "restituído de sua condição de aprendiz".	Não identificado.	Não identificado.	Forma tradicional coexiste com emergente, tradicionais "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares", "b) orientação a alunos e pais" e "c) orientação a professores", e emergente "d) coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos". Ciclo de palestras a professores, orientação a pais e alunos, oficinas a alunos, pais. O psicólogo não é integrante da equipe escolar. Tecem críticas ao modelo tradicional tipicamente clínico de atuação da psicologia escolar. "Buscamos atuar com todos de quem podem contribuir na produção da queixa e também na produção do sucesso escolar" p.358	Uberlândia, MG.	2005.
8	"novas produções de sentidos pelas crianças". P. 379.	Escola ainda conservava uma visão preconceituosa em relação à criança. p.379, ênfase à dificuldade e à incapacidade.	Não identificado.	Forma tradicional "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares". O psicólogo não é integrante da equipe escolar.	Goiania.	Encontros semanais, por 7 meses, ano de 2004. P. 379

Referência	V	W	X	Y	Z	AA
Pontos positivos (apontados pela publicação)	Pontos negativos (apontados pela publicação)	Desafios à atuação do psicólogo	Formas tradicionais ou emergentes de atuação do psicólogo, segundo Mitjans Martínez (2009, 2010)	Cidade, Estado, Região	Período de realização da pesquisa.	
9 FACCI et al. 2007.	Os testes psicológicos não são o principal instrumento entre os entrevistados, o que representa um avanço para a Psicologia Escolar-educacional. P. 323 Os entrevistados buscam outro procedimentos para além dos testes. P. 332.	O questionamento relativo às causas das dificuldades de aprendizagem revelou que ainda está presente na amostra pesquisada o viés psicologizante, visto que os entrevistados "pouco levam em consideração os determinantes histórico-sociais que produzem o fracasso escolar" p.332. E os encaminhamentos realizados pela avaliação psicológica são, em sua maioria para a área da saúde, "o que reforça a concepção de que as dificuldades encontram-se na própria criança" p.336.	Não identificado.	Forma tradicional "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares". Descreve apenas práticas relativas a avaliação.	Maringá - PR.	O documento do comitê de ética é de 2003.
10 ANDRADA, 2003.	"O artigo possibilita aos especialistas em educação novas maneiras de intervir nas escolas sem estigmatizar ou rotular o aluno." p.171.	Não identificado.	Diferente de outros locais, este município tem o cargo de Psicólogo na Educação (concurso direto da Secretaria de Educação e Cultura) p. 171.	Forma tradicional "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares".	São José - SC.	Não identificado.
11 MENDOZA, 1997.	Não identificado.	Não identificado.	Dificuldades encontradas pelos entrevistados na sua atuação: infra-estrutura da instituição, limitação de conhecimento técnico e no relacionamento interdisciplinar.	Formas tradicionais, coloca o percentual de entrevistados que desenvolvem cada forma de atuação: 88% "a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares", 96% "b) orientação a alunos e pais", 84% "c) orientação de professores" e 72% "d) orientação sexual". São intervenções descritas ainda sem as transformações necessárias apontadas por Mitjans Martínez e González Rey (2017), no que se refere ao aspecto "qualitativo, processual e construtivo do diagnóstico e da avaliação das dificuldades escolares". Não cita Mitjans Martínez, mas aponta que "As atividades apontadas pelos psicólogos demonstram uma direção tradicional na intervenção escolar, qual seja a de avaliação psicopedagógica e orientação familiar". p. 77.	Mato Grosso do Sul.	Fev a Nov 1993.

ANEXO 1 - INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE METODOLÓGICA DE REVISÕES SISTEMÁTICAS

As perguntas abaixo se referem a critérios metodológicos minimamente necessários para uma revisão sistemática de qualidade. As perguntas estão acompanhadas de um texto explicativo para auxiliar sua compreensão. Para cada pergunta, marque SIM ou NÃO, de acordo com a presença ou ausência do critério na revisão avaliada. Em caso de dúvida e/ou falta de clareza em relação à presença de algum critério, marque NÃO.		
1) O objetivo de pesquisa está claramente descrito? <i>O objetivo de pesquisa deve estar claramente descrito antes do começo da revisão.</i>	SIM	NÃO
2) Os elementos essenciais que compõem a estratégia de busca são descritos? <i>As palavras-chave e os operadores booleanos (e; ou; não; etc.), quando utilizados, devem ser indicados. Recortes temporais na busca, se realizados, devem ser descritos de forma clara. A data em que foi realizada a busca deve ser descrita.</i>	SIM	NÃO
3) A origem da publicação foi utilizada como critério de busca? <i>Os autores devem descrever se não incluíram alguma publicação devido à sua origem (tese, dissertação, resumo de congresso) ou idioma, etc.</i>	SIM	NÃO
4) Os critérios de inclusão e exclusão utilizados na seleção dos estudos foram descritos? <i>Crítérios metodológicos, como delineamento utilizado (e.g., experimentos, levantamentos, estudos de caso); tipo de instrumento utilizado (e.g., entrevistas, grupos focais, testagem, etc.); e análise dos dados (e.g., análise de conteúdo, fenomenologia, testes estatísticos, etc.) podem ser descritos como critérios para seleção dos estudos, entre outros.</i>	SIM	NÃO
5) Uma busca abrangente foi realizada? <i>No mínimo, duas bases de dados eletrônicas devem ser utilizadas (Psycinfo, Scielo, Medline, etc.) e descritas. As pesquisas podem ser complementadas por outros materiais tais como revisões, livros-texto, textos técnicos, buscando nas referências dos estudos encontrados e consultado especialistas no campo específico de estudo.</i>	SIM	NÃO
6) No mínimo dois juízes realizaram a busca e a seleção das publicações? <i>No mínimo dois juízes independentes realizaram a busca e selecionaram os estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão. Estratégias de consenso em caso de discordância devem ser informadas.</i>	SIM	NÃO
7) O número de artigos incluídos e excluídos em cada etapa da busca foi informado? <i>Deve ficar explícito, seja em texto, figura, lista ou gráfico, quantos artigos foram incluídos e excluídos em cada etapa da revisão.</i>	SIM	NÃO
8) No mínimo dois juízes realizaram a extração de dados? <i>No mínimo, dois juízes independentes realizaram a extração de dados nos artigos selecionados. Estratégias de consenso, em caso de discordância, devem ser informadas.</i>	SIM	NÃO
9) Foram descritas as características dos estudos incluídos? <i>Devem ser descritos, de acordo com os objetivos do estudo, de forma integrada, seja em uma tabela ou textualmente, as características dos estudos revisados. Por exemplo, idade, raça, sexo, dados socioeconômicos relevantes, delineamentos, técnicas de amostragem, desfechos investigados, etc.</i>	SIM	NÃO
10) A forma de avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos foi descrita? <i>A forma de avaliação da qualidade dos estudos revisados estabelecida deve ser relatada. Por exemplo, pode-se levar em consideração diferentes tamanhos de amostra, tipos de delineamento, poder estatístico dos testes utilizados, tamanhos de efeitos, etc. No caso de estudos qualitativos incluídos na seleção, os autores devem avaliar a análise de dados realizada e se esta se mostra embasada teoricamente, se há uma descrição do procedimento de codificação e/ou análise de dados, incluindo quem codificou e quais foram as unidades de análise, etc.</i>	SIM	NÃO
11) Os métodos utilizados para integrar os resultados dos estudos foram descritos? <i>Os métodos para integrar os resultados devem ser descritos e apropriados, tanto nas revisões que utilizam análises quantitativas quanto nas que adotam análises qualitativas. Caso o autor queira integrar resultados de estudos quantitativos, testes devem ser realizados para assegurar a possibilidade de combinar os estudos revisados (por exemplo, teste qui-quadrado para homogeneidade). Técnicas de integração devem ser descritas, por exemplo, meta-análises. Em caso de não homogeneidade, deve ser considerada a viabilidade de combinar tais resultados. No caso de revisões que utilizam estudos qualitativos e/ou que se propõem a uma análise qualitativa dos resultados, métodos específicos de análise para a integração devem ser reportados (por exemplo, análise do discurso, análise de conteúdo, grounded theory, meta-síntese). Caso o autor opte por não realizar a integração dos estudos revisados, no caso de uma revisão descritiva, por exemplo, essa opção deve ser descrita.</i>	SIM	NÃO
12) A qualidade metodológica dos estudos incluídos foi utilizada apropriadamente na formulação das conclusões? <i>As conclusões da revisão devem levar em consideração as diferentes qualidades metodológicas dos estudos revisados, discutindo as limitações desses estudos, especialmente na formulação de recomendações futuras.</i>	SIM	NÃO
13) O viés de publicação foi considerado? <i>A possibilidade que os dados possam estar enviesados em virtude de alguma limitação da própria revisão deve ser considerada. Uma análise do viés de publicação pode incluir uma combinação gráfica (por exemplo, funnelplot ou outros testes disponíveis) e/ou testes estatísticos (por exemplo, teste de regressão de Egger). No mínimo, o viés de publicação deve ser textualmente apontado como um dos limitadores da revisão realizada.</i>	SIM	NÃO
14) O conflito de interesses foi descrito? <i>Fontes potenciais de apoio devem ser claramente apontadas tanto na revisão sistemática quanto nos estudos incluídos. Se não há conflito de interesses, de igual maneira, o autor deve informar ao leitor a ausência de fontes potenciais de conflito.</i>	SIM	NÃO
TOTAL		

FONTE: Costa et al. (2015).

ANEXO 2 – FLUXOGRAMA PRISMA

FONTE: Galvão, Pansani e Harrad (2015).

ANEXO 3 – CKECK LIST PRISMA

Seção/tópico	N.	Item do <i>checklist</i>	Relatado na página nº
TÍTULO			
Título	1	Identifique o artigo como uma revisão sistemática, meta-análise, ou ambos.	
RESUMO			
Resumo estruturado	2	Apresente um resumo estruturado incluindo, se aplicável: referencial teórico; objetivos; fonte de dados; critérios de elegibilidade; participantes e intervenções; avaliação do estudo e síntese dos métodos; resultados; limitações; conclusões e implicações dos achados principais; número de registro da revisão sistemática.	
INTRODUÇÃO			
Racional	3	Descreva a justificativa da revisão no contexto do que já é conhecido.	
Objetivos	4	Apresente uma afirmação explícita sobre as questões abordadas com referência a participantes, intervenções, comparações, resultados e desenho de estudo (PICOS).	
MÉTODOS			
Protocolo e registro	5	Indique se existe um protocolo de revisão, se e onde pode ser acessado (ex. endereço eletrônico), e, se disponível, forneça informações sobre o registro da revisão, incluindo o número de registro.	
Crítérios de elegibilidade	6	Especifique características do estudo (ex. PICOS, extensão do seguimento) e características dos relatos (ex. anos considerados, idioma, se é publicado) usadas como critérios de elegibilidade, apresentando justificativa.	
Fontes de informação	7	Descreva todas as fontes de informação na busca (ex. base de dados com datas de cobertura, contato com autores para identificação de estudos adicionais) e data da última busca.	
Busca	8	Apresente a estratégia completa de busca eletrônica para pelo menos uma base de dados, incluindo os limites utilizados, de forma que possa ser repetida.	
Seleção dos estudos	9	Apresente o processo de seleção dos estudos (isto é, busca, elegibilidade, os incluídos na revisão sistemática, e, se aplicável, os incluídos na meta-análise).	
Processo de coleta de dados	10	Descreva o método de extração de dados dos artigos (ex. formas para piloto, independente, em duplicata) e todos os processos para obtenção e confirmação de dados dos pesquisadores.	
Lista dos dados	11	Liste e defina todas as variáveis obtidas dos dados (ex. PICOS, fontes de financiamento) e quaisquer referências ou simplificações realizadas.	
Risco de viés em cada estudo	12	Descreva os métodos usados para avaliar o risco de viés em cada estudo (incluindo a especificação se foi feito durante o estudo ou no nível de resultados), e como esta informação foi usada na análise de dados.	
Medidas de sumarização	13	Defina as principais medidas de sumarização dos resultados (ex. risco relativo, diferença média).	
Síntese dos resultados	14	Descreva os métodos de análise dos dados e combinação de resultados dos estudos, se realizados, incluindo medidas de consistência (por exemplo, I^2) para cada meta-análise.	
Risco de viés entre estudos	15	Especifique qualquer avaliação do risco de viés que possa influenciar a evidência cumulativa (ex. viés de publicação, relato seletivo nos estudos).	
Análises adicionais	16	Descreva métodos de análise adicional (ex. análise de sensibilidade ou análise de subgrupos, metarregressão), se realizados, indicando quais foram pré-especificados.	
RESULTADOS			
Seleção de estudos	17	Apresente números dos estudos rastreados, avaliados para elegibilidade e incluídos na revisão, razões para exclusão em cada estágio, preferencialmente por meio de gráfico de fluxo.	
Características dos estudos	18	Para cada estudo, apresente características para extração dos dados (ex. tamanho do estudo, PICOS, período de acompanhamento) e apresente as citações.	
Risco de viés em cada estudo	19	Apresente dados sobre o risco de viés em cada estudo e, se disponível, alguma avaliação em resultados (ver item 12).	
Resultados de estudos individuais	20	Para todos os resultados considerados (benefícios ou riscos), apresente para cada estudo: (a) sumário simples de dados para cada grupo de intervenção e (b) efeitos estimados e intervalos de confiança, preferencialmente por meio de gráficos de floresta.	
Síntese dos resultados	21	Apresente resultados para cada meta-análise feita, incluindo intervalos de confiança e medidas de consistência.	
Risco de viés entre estudos	22	Apresente resultados da avaliação de risco de viés entre os estudos (ver item 15).	
Análises adicionais	23	Apresente resultados de análises adicionais, se realizadas (ex. análise de sensibilidade ou subgrupos, metarregressão [ver item 16]).	
DISCUSSÃO			
Sumário da evidência	24	Sumarize os resultados principais, incluindo a força de evidência para cada resultado; considere sua relevância para grupos-chave (ex. profissionais da saúde, usuários e formuladores de políticas).	
Limitações	25	Discuta limitações no nível dos estudos e dos desfechos (ex. risco de viés) e no nível da revisão (ex. obtenção incompleta de pesquisas identificadas, viés de relato).	
Conclusões	26	Apresente a interpretação geral dos resultados no contexto de outras evidências e implicações para futuras pesquisas.	
FINANCIAMENTO			
Financiamento	27	Descreva fontes de financiamento para a revisão sistemática e outros suportes (ex.: suprimento de dados), papel dos financiadores na revisão sistemática.	

FONTE: Galvão, Pansani e Harrad (2015).

ANEXO 4 – STATUS DA SUBMISSÃO DE ARTIGO

ScholarOne Manuscripts™ Tatiana Rabitto Português (PT) Instruções e formulários Ajuda Logout

SciELO Revista Brasileira de Educação Especial

[Início](#) [Autor](#)

Painel Autor

Painel Autor

- 1 Manuscritos submetidos
- [Iniciar nova Submissão](#)
- [Instruções herdadas](#)
- [5 e-mails mais recentes](#)

Manuscritos submetidos

STATUS	ID	TÍTULO	CRIADO	SUBMETIDO
ADM: Pietsch, Márcia	RBEE-2020-0216	Atuação do psicólogo e necessidades educacionais especiais, uma revisão integrativa sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade.	14-out-2020	17-out-2020
<ul style="list-style-type: none"> Aguardando decisão do EC Visualizar submissão				

22:33 07/12/2020

ANEXO 5 – STATUS DA SUBMISSÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

The screenshot shows a web browser window displaying the OJS Submissions page. The browser's address bar shows the URL: `periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/submissions`. The page header includes the OJS logo and the journal title "Psicologia em Estudo". The user is logged in as "tatianarabbitto". The page is titled "Submissões" and has tabs for "Fila" and "Arquivos". The "Minhas Submissões Designadas" section shows a submission by "Tatiana Rabitto, Norma da Luz Ferrarini, Sara Schlichta (Autor)" with the title "Contribuições da ação profissional do psicólogo para uma aproximação ...". The submission status is "Avaliação" (Evaluation). A table below shows the submission progress:

Ícone	Quantidade	Descrição
1/2	1/2	Avaliações completadas
0	0	Avaliações enviadas
0	0	Discussões abertas

The bottom of the screenshot shows the Windows taskbar with various application icons and the system clock displaying 22:36 on 07/12/2020.

**ANEXO 6 – EVENTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA –
PSICOLOGIA PARA TODOS 2020**

**Contribuições da Psicologia aos professores
de Sala de Recursos Multifuncionais na
adaptação de sua atuação profissional durante a
Pandemia do Covid-19**

Psicologia Para Todos

Palestra gratuita para
troca de experiências e
reflexões com o objetivo de
desenvolver estratégias
para a adaptação da
atuação dos professores
e professoras em SRM
durante e após a
Pandemia do Covid-19.

Dia 14/10/2020

Para que todos possam participar,
a palestra ocorrerá ao vivo
em dois horários:

às 09h e às 14h

Não é necessária inscrição prévia.

Acesso pelo link:

<https://meet.google.com/emt-favn-rxu>



Mestrado em Psicologia - UFPR
Sara Schlichta CRP-08/22743
Tatiana Rabitto CRP-08/13179